



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Adriana Novais Matos

**Processo de subjetivação das crianças venezuelanas refugiadas no Brasil:
Entre muros do bilinguismo e das reações emocionais**

Rio de Janeiro

2024

Adriana Novais Matos

**Processo de subjetivação das crianças venezuelanas refugiadas no Brasil: Entre muros
do bilinguismo e das reações emocionais**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Contemporaneidade e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Regina Glória Nunes Andrade

Rio de Janeiro

2024

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

S586 Matos, Adriana Novais
Processo de subjetivação das crianças venezuelanas refugiadas no Brasil: Entre
muros do bilinguismo e das reações emocionais / Adriana Novais Matos. – 2024.
114 f.

Orientadora: Regina Glória Nunes Andrade.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia.

1. Psicologia social – Teses. 2. Refugiados – Teses. 3. Bilinguismo em
crianças – Teses. I. Andrade, Regina Glória Nunes. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

br

CDU 316.6

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

Assinatura

Data

Adriana Novais Matos

**Processo de subjetivação das crianças venezuelanas refugiadas no Brasil: Entre muros
do bilinguismo e das reações emocionais**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Contemporaneidade e Processos de Subjetivação

Aprovada em 16 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Regina Glória Nunes Andrade (Orientadora)

Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Heloisa Helena Ferraz Ayres

Instituto de Psicologia – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Valéria Carneiro de Mendonça

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à memória querida do meu pai, Edvaldo Santos Matos, e à presença constante e apoio incansável da minha mãe, Terezinha Novais Barreto. Aos meus irmãos e seus respectivos cônjuges, assim como aos meus amados sobrinhos, expresso minha gratidão pela união e alegria que proporcionam à minha vida. Este trabalho é dedicado a vocês, que são a base sólida da minha jornada. Obrigado por serem os pilares que tornam cada conquista mais especial.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos que desempenharam um papel essencial no desenvolvimento desta dissertação. Em particular, minha profunda gratidão à minha orientadora Professora Doutora Regina Glória Nunes Andrade, por sua orientação dedicada e suas contribuições incansáveis ao longo de todo o percurso de pesquisa, que foram fundamentais para este trabalho e para o meu crescimento acadêmico.

Agradeço à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ao Instituto de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, por proporcionarem o ambiente necessário para a realização deste trabalho. Meu reconhecimento também à secretaria do PPGPS, sob a responsabilidade de Luciana Coutinho e sua equipe, sempre dispostos a facilitar os processos administrativos.

Agradeço especialmente à Doutora Valéria Mendonça, cujo apoio foi crucial desde o início da minha jornada e que, ao participar da banca de qualificação e defesa, trouxe contribuições importantes para o aperfeiçoamento deste estudo. Agradeço também, carinhosamente à Doutora Heloisa Ferraz Ayres, por sua participação na banca e contribuições enriquecedoras.

Meus agradecimentos à instituição Aldeias Infantis SOS, Itanhangá/RJ, representada pela coordenadora Ana Cristina Nunes e colaboradoras Esther, Aline Roque e Yelitza Lafont, pelo acolhimento e facilitação na pesquisa realizada com as crianças imigrantes, e às mães das crianças que gentilmente participaram das entrevistas e atividades lúdicas.

A todos que, de alguma forma, colaboraram nesta jornada, meu sincero obrigada. Este trabalho só foi possível graças ao apoio, comprometimento e inspiração de cada um de vocês.

As crianças amam em primeiro lugar a si próprias, e apenas mais tarde é que aprendem a amar os outros e a sacrificar algo de seu ego aos outros.

Sigmund Freud

RESUMO

MATOS, Adriana Novais. *Processo de subjetivação das crianças venezuelanas refugiadas no Brasil: entre muros do bilinguismo e das reações emocionais*. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

O estudo explora o processo de subjetivação das crianças venezuelanas refugiadas no Brasil, com foco nas experiências de adaptação no Rio de Janeiro. A pesquisa aborda os desafios emocionais e linguísticos enfrentados por essas crianças, destacando o impacto do bilinguismo e das emoções na construção de suas identidades em um novo contexto cultural. A imigração vai além do deslocamento físico, implicando uma ruptura com o território de origem e a necessidade de ajuda no território de acolhimento. O bilinguismo, embora possa ser um recurso para a integração, muitas vezes atua como uma barreira inicial, gerando dificuldades de comunicação, sentimentos de isolamento e baixa autoestima, especialmente no ambiente escolar. A transição para uma nova língua, o português, e a adaptação cultural intensificam a ansiedade e o sentimento de alienação, afetando tanto o desempenho escolar quanto as relações sociais dessas crianças. A pesquisa utiliza teorias psicanalíticas de Freud, Melanie Klein e Winnicott para entender as reações emocionais e os processos inconscientes desencadeados por essa transição, explorando como o brincar e outras atividades lúdicas ajudam as crianças a lidar com a ruptura cultural e emocional. O teste projetivo das Pirâmides Coloridas de Pfister foi aplicado para investigar as emoções e afetos presentes na construção da nova identidade. Além disso, o estudo ressalta o papel crucial de organizações como as Aldeias Infantis SOS, que oferecem suporte social, educacional e psicológico às crianças e suas famílias. Essas organizações atuam como mediadoras culturais, criando ambientes acolhedores que facilitam a adaptação e ajudam as crianças a desenvolverem um senso de pertencimento. A pesquisa conclui que políticas públicas e ações comunitárias conjuntas são essenciais para garantir uma colhida humanizada e o acesso a serviços essenciais, como educação e saúde, considerando as necessidades emocionais e linguísticas das crianças refugiadas. A integração bem-sucedida dessas crianças exige um esforço conjunto entre o governo, ONGs e a sociedade, promovendo uma abordagem que respeite suas vivências e potencialize seu desenvolvimento integral. Assim, o estudo destaca a complexidade da subjetivação em contextos de imigração, evidenciando que, apesar das adversidades, o suporte adequado pode mitigar os impactos emocionais e culturais, contribuindo para a construção de uma infância digna e integrada em um novo país.

Palavras-chave: crianças venezuelanas refugiadas; subjetivação; bilinguismo; reações emocionais; organizações receptivas.

ABSTRACT

MATOS, Adriana Novais. *Subjectivation process of Venezuelan refugee children in Brazil: between the walls of bilingualism and emotional reactions*. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The study explores the process of subjectivation of Venezuelan refugee children in Brazil, focusing on their experiences of adaptation in Rio de Janeiro. The research addresses the emotional and linguistic challenges faced by these children, highlighting the impact of bilingualism and emotions on the construction of their identities in a new cultural context. Immigration goes beyond physical displacement, implying a break with the territory of origin and the need for help in the host territory. Although bilingualism can be a resource for integration, it often acts as an initial barrier, generating communication difficulties, feelings of isolation and low self-esteem, especially in the school environment. The transition to a new language, Portuguese, and cultural adaptation intensify anxiety and the feeling of alienation, affecting both school performance and the social relationships of these children. The research uses psychoanalytic theories from Freud, Melanie Klein and Winnicott to understand the emotional reactions and unconscious processes triggered by this transition, exploring how play and other playful activities help children cope with cultural and emotional disruption. The Pfister Colored Pyramids projective test was applied to investigate the emotions and affections present in the construction of the new identity. In addition, the study highlights the crucial role of organizations such as SOS Children's Villages, which offer social, educational and psychological support to children and their families. These organizations act as cultural mediators, creating welcoming environments that facilitate adaptation and help children develop a sense of belonging. The research concludes that public policies and joint community actions are essential to guarantee a humane welcome and access to essential services such as education and health, taking into account the emotional and linguistic needs of refugee children. The successful integration of these children requires a joint effort between the government, NGOs and society, promoting an approach that respects their experiences and enhances their integral development. Thus, the study highlights the complexity of subjectivation in immigration contexts, showing that, despite the adversities, adequate support can mitigate the emotional and cultural impacts, contributing to the construction of a dignified and integrated childhood in a new country.

Keywords: venezuelan refugee children; subjectivation; bilingualism; emotional reactions; receptive organizations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Crianças imigrantes excluídas dos grupos escolares/Gerada por Meta AI...	56
Figura 02 – Atividade lúdica entre alunos brasileiros e imigrantes/Gerada por Meta AI	59
Figura 03 – Crianças interagindo em línguas maternas/Gerada por Meta AI.....	60
Figura 04 – Reprodução lúdica sobre as experiências imigratórias/Gerada por Meta AI	61
Figura 05 – Criação de histórias bilíngues entre culturas/Gerada por Meta AI.....	62
Figura 06 – Crianças venezuelana e brasileira de mãos dadas/Gerada por Meta AI.....	63
Figura 07 – Reunião com as mães das crianças imigrantes.....	77
Figura 08 – Nuvem de palavras das informações coletadas com as mães.....	78
Figura 09 – Material utilizado para entrevista lúdica com as crianças imigrantes.....	79
Figura 10 – Nuvem de palavras das informações coletadas com as crianças.....	81
Figura 11 – Material utilizado para avaliação do teste PROLEC.....	82
Figura 12 – Material utilizado para avaliação do teste Pirâmides Coloridas de Pfister.....	86
Figura 13 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Órion.....	86
Figura 14 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Mizar.....	87
Figura 15 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Sol.....	87
Figura 16 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Vega.....	87
Figura 17 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Pollux.....	88
Figura 18 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Lyra.....	88

Figura 19 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Adhara.....	88
Figura 20 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Capella.....	89
Figura 21 – Reunião com a coordenação e colaboradoras da Aldeias Infantis SOS....	90
Figura 22 – Nuvem de palavras das informações coletadas com as colaboradoras das Aldeias Infantis SOS.....	91
Gráfico 1 – Distribuição das classificações por prova.....	93
Gráfico 2 – Comparativo das classificações entre o grupo principal e grupo controle....	94
Gráfico 3 – Comparação das preferências e aversões cromáticas.....	96
Gráfico 4 – Dimensões de adaptação e bem-estar dos grupos principal e controle.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Classificação dos grupos: Controle e Principal	76
Tabela 2 –	Normas de interpretação do teste PROLEC.....	84
Tabela 3 –	Classificação de desempenho das crianças nas provas do PROLEC.....	85
Tabela 4 –	Análise de frequência das classificações por grupo.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CNE	Conselho Nacional de Educação
DOU	Diário Oficial da União
DPU	Defensoria Pública da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FORDISI	Formação de Dirigentes Sindicais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organizações das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
PIB	Produto Interno Bruto
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
SITEAL	Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	DADOS DA IMIGRAÇÃO DA VENEZUELA PARA O RIO DE JANEIRO 2020-2024.....	17
1.1	Marcos Legais – Nacionais e Internacionais.....	19
1.2	Sistema Educacional na Venezuela.....	21
1.3	Sistema Educacional no Brasil.....	23
1.4	Inserção e adaptação escolar das crianças refugiadas.....	26
1.4.1	<u>Organizações parceiras do ACNUR.....</u>	28
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO BILINGUISMO E O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO INFANTIL.....	31
2.1	Aquisição da linguagem.....	33
2.2	Método natural de Krashen e Terrel.....	36
2.3	Bilinguismo – Conceituação.....	38
2.4	A subjetivação em contextos de imigração.....	44
2.5	Percursos e direitos das crianças imigrantes e os fundamentos teóricos.....	52
3	A MEDIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR COMO TERRITÓRIO DE ACOLHIMENTO.....	55
4	PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA.....	67
4.1	População e amostra.....	68
4.2	Critério de exclusão.....	68
4.3	Grupo principal e Grupo controle.....	69
4.4	Material e método de coleta de dados.....	69
4.5	Etapas sequenciais da coleta de dados na pesquisa.....	71
4.6	Triangulação de métodos.....	71
4.7	Aspectos éticos.....	72
5	RESULTADOS.....	74
5.1	Características da amostra.....	75
5.2	Entrevistas com as responsáveis das crianças imigrantes.....	76
5.3	Entrevistas lúdicas com as crianças imigrantes.....	79
5.4	Análise dos resultados do PROLEC.....	81

5.5	Análise dos resultados do Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister.....	85
	Entrevistas com as colaboradoras das Aldeias Infantis	
5.6	SOS.....	89
5.7	Triangulação de métodos.....	92
6	DISCUSSÃO.....	101
6.1	Impacto do bilinguismo nas inferências e reações emocionais.....	101
6.2	Reações emocionais das crianças imigrantes.....	102
6.3	Acesso a possibilidades e dificuldades nas Aldeias Infantis SOS.....	104
6.4	Contribuições para a teoria e prática.....	105
6.5	Limitações e recomendações futuras.....	106
	CONCLUSÕES.....	107
	REFERÊNCIAS.....	110
	ANEXO A – Termo de Autorização Institucional (TAI).....	115
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	118
	ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	122
	ANEXO D – Roteiros de Entrevistas.....	126
	ANEXO E – Folha de Avaliação do PROLEC.....	136
	ANEXO F – Folha de Avaliação do teste Pirâmides Coloridas de Pfister.....	141

INTRODUÇÃO

A oportunidade de ingressar e concluir o mestrado em pesquisa social pelo programa de pós-graduação em Psicologia Social na UERJ, orientada pela Professora Doutora Regina Andrade, representa um marco significativo na minha trajetória acadêmica, além de propor contribuições para o avanço científico. A decisão de explorar o processo de subjetivação das crianças imigrantes da Venezuela que chegam ao Brasil e se estabelecem no Rio de Janeiro, surge como resposta a uma lacuna identificada na literatura, sobretudo no que diz respeito aos desafios do bilinguismo e às interferências emocionais decorrentes da transição do território real para o imaginário. A escolha desse tema é motivada pela percepção da relevância de investigar o impacto psicossocial dessa experiência migratória nas crianças venezuelanas, cujas vozes muitas vezes são silenciadas em meio ao debate político e às preocupações práticas. A transição para um novo país, idioma e cultura não se limita na adaptação logística, mas envolve profundas transformações identitárias e emocionais que merecem ser compreendidas em sua complexidade.

A pesquisa em questão tem como ponto central a indagação: Como se configura o processo de subjetivação das crianças venezuelanas refugiadas no Brasil, considerando a influência do bilinguismo e as reações emocionais decorrentes da imigração forçada? Essa indagação busca explorar os aspectos psicossociais vivenciados por essas crianças diante do desafio de se adaptarem a um novo contexto linguístico e cultural, ao mesmo tempo em que lidam com as inúmeras emoções e vivências decorrentes da ruptura com o seu país de origem, tem como objetivo investigar como essas crianças se constitui como sujeitos neste território imaginário descrito pelos pais ou responsáveis, e como o confronto com o território real impacta suas reações emocionais, observando até que ponto essas reações podem interferir como barreiras para essa constituição de sujeito. A escolha por investigar esse tema específico se deu pela relevância acadêmica e pela oportunidade única de explorar esse espaço de pesquisa dentro do PPGPS.

Para investigar essa questão, a pesquisa foi estruturada em seis capítulos consecutivos. O primeiro capítulo apresentou os dados sobre a imigração, seguidos pelo segundo capítulo, que abordou os fundamentos teóricos do bilinguismo e do processo de subjetivação infantil sob a ótica da psicanálise. No terceiro capítulo, explora-se a mediação do espaço escolar como território de acolhimento para as crianças imigrantes. O quarto capítulo descreveu a

metodologia utilizada no estudo, enquanto o quinto capítulo apresentou os resultados obtidos. No sexto capítulo, foi realizada a discussão dos achados, seguido pela conclusão, que sintetizou as principais descobertas e implicações do estudo.

A primeira parte deste trabalho, explorada no capítulo primeiro, Dados da Imigração da Venezuela para o Rio de Janeiro (2020-2024), contextualiza o cenário migratório venezuelano, apresentando um panorama detalhado sobre as principais motivações que têm impulsionado a saída de venezuelanos de seu país e a escolha pelo Brasil como destino. Este capítulo examina o aumento no número de famílias que buscam refúgio e os desafios que surgem no processo de adaptação em território brasileiro, abordando questões como a dificuldade de acesso a serviços essenciais, como saúde e educação, e a integração social e cultural das crianças. Essa contextualização é essencial para uma compreensão ampla do contexto em que essas famílias se encontram, evidenciando que, além da busca por melhores condições de vida, é necessário adaptar-se a um novo idioma, cultura e sistema social. Esta etapa da pesquisa traz dados concretos que revelam a extensão do fluxo migratório para o Brasil, especialmente para o estado do Rio de Janeiro, aonde as demandas por apoio social e educacional vêm crescendo.

O capítulo segundo elucida os fundamentos teóricos do bilinguismo e do processo de subjetivação infantil sob a ótica da psicanálise, examinam em profundidade as dificuldades linguísticas enfrentadas pelas crianças venezuelanas na fase de adaptação escolar no Brasil. O português, embora próximo do espanhol, apresenta desafios para essas crianças, que frequentemente se deparam com dificuldades de comunicação, afetando sua autoestima e dificultando a criação de laços com colegas e professores. Esse capítulo investiga como o bilinguismo, embora ambientalmente vantajoso, também se transforma em uma barreira para as crianças que precisam dominar o português para participar ativamente do contexto escolar brasileiro. O capítulo também explora como a falta de suporte educacional adequado para o aprendizado do português limita o desenvolvimento escolar e social das crianças, afetando diretamente sua integração ao novo território. Além disso, fundamenta-se sob as lentes da psicanálise, apresentando pistas sobre o processo de subjetivação em contextos de imigração. A pesquisa foca nas reações emocionais que acompanham o processo de construção de identidade das crianças em contextos de imigração. O impacto psicológico da imigração é explorado a partir das emoções e sentimentos que surgem ao longo do processo de adaptação a um novo país e cultura. Para crianças que ainda estão em fase de formação identitária, a imigração envolve uma série de experiências, que vão desde a perda de referências familiares

e culturais até o enfrentamento de preconceitos e dificuldades de socialização. Este capítulo utiliza conceitos e teorias da psicanálise para examinar o impacto do deslocamento cultural e linguístico sobre a subjetivação das crianças, ressaltando a importância de compreender os aspectos psíquicos que se manifestam durante esse processo. Seguidos do terceiro capítulo que evidencia a mediação do espaço escolar como território de acolhimento que contribui consideravelmente neste processo.

A análise é baseada em avaliações projetivas, como o teste das Pirâmides Coloridas de Pfister, que permitiu uma investigação mais profunda das emoções e afetos presentes na construção da nova identidade dessas crianças. Os resultados mostram que o brincar e o envolvimento em atividades lúdicas são ferramentas essenciais para que as crianças elaborem suas experiências migratórias e lidem com os desafios emocionais que enfrentam. Ao explorar o desenvolvimento da subjetividade infantil no contexto migratório, o capítulo enfatiza a importância de fornecer apoio psicológico e emocional para que as crianças possam lidar de forma saudável com a experiência de deslocamento e construção de novas raízes em um país estrangeiro.

A metodologia contou com uma análise comparativa entre os dois grupos, principal e controle – crianças que já possuíam algum nível de alfabetização em espanhol ao chegar ao Brasil e aquelas que iniciaram seu processo de alfabetização no Brasil – aprofundada ao longo dos capítulos seguintes. A pesquisa indica que crianças com alfabetização prévia tendem a enfrentar maiores desafios de adaptação linguística e emocional, pois o conhecimento prévio de um idioma afeta a forma como elas absorvem o português e se ajustam ao novo contexto cultural. Em contrapartida, crianças que iniciam o processo de alfabetização diretamente em português demonstram uma adaptação mais fluida, pois desenvolvem uma língua no ambiente escolar brasileiro sem o conflito de uma referência linguística estabelecida.

Por fim, este trabalho explora o papel de organizações não governamentais, como as Aldeias Infantis SOS, que desempenham um papel fundamental no acolhimento dessas crianças e suas famílias, oferecendo apoio social, educacional e psicológico que complementa o papel do Estado. O último capítulo discute a importância de políticas públicas e ações comunitárias que consideram as necessidades emocionais e linguísticas das crianças imigrantes, destacando que uma integração bem-sucedida depende de uma abordagem que respeite e acolha a complexidade de suas vivências.

CAPÍTULO PRIMEIRO

DADOS DA IMIGRAÇÃO DA VENEZUELA PARA O RIO DE JANEIRO 2020-2024

A imigração de venezuelanos para o Brasil, especialmente para o Rio de Janeiro, é um fenômeno complexo que tem desdobramentos sociais, econômicos e educacionais significativos. Desde o início do século XXI, a Venezuela vem enfrentando uma série de crises políticas, econômicas e sociais que culminaram em uma grave crise humanitária. Entre os principais motivos dessa crise estão a instabilidade política, hiperinflação, escassez de alimentos e medicamentos, violência e repressão política. Constatamos que a crise econômica e política que assola a Venezuela desde a morte de Hugo Chávez em 2013 tem gerado um intenso fluxo migratório em direção aos países sul-americanos, sendo o Brasil um dos destinos mais escolhidos por esses imigrantes. De acordo com Oliveira (2021), a deterioração das condições de vida no país vizinho, marcada pela queda do Produto Interno Bruto (PIB), aumento da inflação, desemprego e escassez de bens essenciais, tem motivado milhões de venezuelanos a buscarem refúgio em nações vizinhas.

Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) citados por Oliveira (2021), cerca de 5,4 milhões de refugiados e imigrantes venezuelanos estão espalhados globalmente, com uma expressiva parcela, aproximadamente 2,5 milhões, vivendo legalmente nas Américas. Destes, o Brasil, juntamente com outros países sul-americanos como Colômbia, Peru e Chile, tem recebido uma significativa quantidade de imigrantes. A predominância de países de língua espanhola como destinos escolhidos pelos venezuelanos evidencia a natureza intrarregional desses movimentos migratórios na América do Sul. O conceito de "desterritorialização" e "(re)territorialização", conforme destacado por Haesbaert (2007 apud OLIVEIRA, 2021), torna-se essencial para compreender as complexidades das experiências migratórias. Esse processo precede ao deslocamento físico dos sujeitos e envolve a convivência simultânea de múltiplos territórios, destacando a dinâmica e os desafios enfrentados pelos imigrantes ao reconstruírem suas vidas em novos contextos.

Entretanto, a matéria da repórter Amanda Ciegliniski, publicada em 12/10/2019, TV Brasil - Pacaraima (RR), evidencia uma crescente preocupação das autoridades brasileiras diante da chegada de crianças imigrantes desacompanhadas. A jornalista destaca que os dados da Defensoria Pública da União (DPU) referentes ao período de agosto de 2018 a junho de

2019 revelam que aproximadamente 400 crianças chegaram ao Brasil completamente desacompanhadas, enquanto 1.499 foram separadas de seus pais e 1.701 apresentaram documentação insuficiente. Esses números alarmantes evidenciam a vulnerabilidade dessas crianças em meio ao processo migratório. Para lidar com essa situação, Ciegliniski destaca as ações da Operação Acolhida, coordenada pelas Forças Armadas brasileiras, que direciona seus esforços para assistir casos de crianças com "dificuldades migratórias", englobando aquelas que chegam desacompanhadas, separadas de seus pais ou sem documentação adequada. Muitas vezes, a jornada dessas crianças é marcada por caminhadas exaustivas, eventualmente acompanhadas por estranhos, em busca de um futuro mais promissor no Brasil.

Entretanto, é importante ressaltar que a chegada ao Brasil não encerra os desafios enfrentados por esses imigrantes. Oliveira (2021) destaca uma série de dificuldades enfrentadas por eles, como a vivência em condições precárias nas ruas, a insegurança, a fome e a luta para acessar serviços essenciais e documentos legais. A pandemia de Covid-19 agravou ainda mais essa situação, sendo registrados 40 óbitos de venezuelanos somente em 2020 no estado de Roraima. Estes desafios são dados importantes que devem ser considerados e abordados por meio de políticas públicas e ações coordenadas que visem à proteção e a garantia dos direitos desses imigrantes, assegurando-lhes condições de vida dignas e oportunidades de integração social em nosso país. Conforme o relato da autora a seguir:

Além dos enormes desafios relativos ao idioma, à identidade, à cultura e aos valores, a migração e o refúgio apresentam questões urgentes para a agenda política dos países, uma vez que, à medida que as pessoas chegam em situações cada vez mais vulneráveis, aumentam a demanda por educação, segurança, saúde, moradia, assistência social, justiça e cidadania, representando muitas vezes o esgotamento dos serviços públicos, especialmente aqueles que já funcionavam em situação de sobrecarga, com demandas reprimidas pela superlotação. Nesse sentido, muitas mazelas sociais ocorreram até que se iniciasse uma ação conjunta entre os governos e instituições humanitárias de assistência emergencial (OLIVEIRA, 2021, p.129).

Conforme salientado por Oliveira (2021), o Brasil, historicamente reconhecido como um destino acolhedor para imigrantes, está diante de uma nova dinâmica com a significativa presença de venezuelanos. Especialmente em Roraima, observa-se uma transformação demográfica marcante, impondo demandas urgentes nas esferas da saúde, educação, segurança e integração social. Verificou-se também um movimento migratório interno no Brasil, incluindo a migração para grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, e isso reflete a busca incessante por oportunidades. Entretanto, no que diz respeito à permanência dos venezuelanos no Brasil, a autora destaca que os números são elucidativos:

aproximadamente 112.260 possuem autorização de residência temporária, válida por dois anos, enquanto 72.334 desfrutam de autorização por prazo indeterminado. Além disso, há 51.538 refugiados reconhecidos e 93.997 pedidos de refúgio em tramitação. Tais dados evidenciam a magnitude do fenômeno migratório, e refletem o compromisso do governo brasileiro em oferecer suporte e integração aos imigrantes.

1.1 Marco Legais – Nacionais e Internacionais

Os tratados e convenções internacionais desempenham um papel essencial na proteção dos direitos de imigrantes e refugiados, sendo a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e seu Protocolo de 1967 alguns dos principais instrumentos internacionais nesse sentido. A Convenção de 1951, conhecida também como Convenção de Genebra, foi o primeiro tratado a definir o status de refugiado, estabelecendo direitos e deveres tanto para os refugiados quanto para os países signatários. Com a ampliação de seu escopo pelo Protocolo de 1967, foram removidas as limitações geográficas e temporais, garantindo proteção em contextos mais amplos. Outro marco relevante é a Declaração de Nova York para Refugiados e Migrantes, assinada em 2016, que reflete o esforço conjunto de Estados membros da ONU para assegurar uma resposta coordenada e humanitária às crises de refugiados, estabelecendo princípios de acolhimento e responsabilidade compartilhada e lançando as bases para o Pacto Global sobre Refugiados e o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, adotado em 2018, consolidou-se como uma referência mundial para a gestão migratória, apresentando diretrizes de proteção e assistência a imigrantes e incentivando a adoção de políticas inclusivas e de combate à xenofobia. Ainda que não vinculante, esse pacto orienta os países signatários a desenvolverem políticas migratórias fundamentadas nos direitos humanos.

No Brasil, o arcabouço legal para tratar questões migratórias e de refúgio tem se robustecido, especialmente em resposta ao aumento da imigração de venezuelanos. A Lei de Refúgio (Lei 9.474/1997) foi pioneira na América Latina ao criar um sistema de proteção aos refugiados, permitindo a solicitação de refúgio e assegurando direitos fundamentais. Alinhada à Convenção de 1951, essa lei reconhece a perseguição devido a graves violações de direitos humanos como critério para concessão do status de refugiado. Complementando essa estrutura, a Lei de Migração (Lei 13.445/2017) substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro, promovendo um avanço importante ao adotar uma perspectiva de direitos humanos para as políticas migratórias no país. Ela assegura direitos aos imigrantes, estabelecendo princípios de

acolhimento humanitário, reunificação familiar e descriminalização da imigração irregular, o que facilita a regularização e o acesso a serviços essenciais, como saúde e educação. Além disso, a Resolução Normativa do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) estabeleceu um processo de reconhecimento simplificado de refugiados venezuelanos desde 2019, aplicando o conceito de reconhecimento “prima facie” para os imigrantes, dada a grave crise humanitária enfrentada em seu país de origem.

A crise política, econômica e social na Venezuela levou milhares de venezuelanos a buscar refúgio no Brasil, que se tornou um dos principais destinos na América Latina para essa população. Em resposta ao significativo aumento de imigrantes, o governo brasileiro implementou a Operação Acolhida, iniciativa coordenada por várias esferas governamentais, agências da ONU e organizações da sociedade civil. Como parte dessa operação, a política de interiorização se destaca ao redistribuir voluntariamente refugiados e imigrantes venezuelanos que chegam a Roraima para outras cidades brasileiras, facilitando sua integração e oferecendo maiores oportunidades sociais e econômicas. Nesse contexto, o estado do Rio de Janeiro, com o apoio de órgãos federais e organizações não governamentais, tem se tornado um dos principais receptores de venezuelanos, acolhendo famílias e sujeitos através dessa estratégia de interiorização. Essa política de reassentamento assegura tanto para adultos quanto para crianças o acesso ao sistema educacional e ao suporte necessário para integração social e econômica. A acolhida ocorre em parceria com instituições como a Defensoria Pública, o Conselho Tutelar e ONGs, garantindo direitos fundamentais e apoio psicossocial aos imigrantes.

Em relação à proteção de crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990, prevê a proteção integral desses grupos, independentemente de nacionalidade, garantindo as crianças venezuelanas o acesso à educação, saúde e outros serviços essenciais, assegurando que sua situação de vulnerabilidade seja considerada no processo de acolhida e integração. Em âmbito internacional, instrumentos como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e seu Protocolo Facultativo reforçam que crianças imigrantes, incluindo aquelas desacompanhadas, possuem direito à proteção especial, reunificação familiar e acesso a serviços essenciais, orientando assim as políticas brasileiras para o respeito aos direitos de crianças venezuelanas.

Embora o Brasil tenha avançado consideravelmente em suas políticas migratórias e de refúgio, ainda enfrenta desafios na implementação dessas políticas, como a necessidade de

infraestrutura adequada para absorver o número crescente de imigrantes, sobretudo nos serviços de saúde, educação e emprego. A continuidade e sustentabilidade da política de interiorização e a integração plena de imigrantes e refugiados venezuelanos no estado do Rio de Janeiro dependem da atuação coordenada entre governo, sociedade civil e organizações internacionais, bem como de políticas de longo prazo que promovam a inclusão social e econômica dessas famílias.

1.2 Sistema Educacional da Venezuela

O Sistema Educacional da Venezuela, conforme relatado pela UNESCO (2018), assume uma estrutura unitária, caracterizada por uma única via ascendente de estudos, delineando um panorama integrado para o desenvolvimento educacional dos cidadãos venezuelanos, regulado pela Lei Orgânica da Educação G.O. 5929. Essa configuração é de suma importância para compreender as experiências educativas das crianças venezuelanas que imigraram para o Brasil, principalmente no que se refere às práticas de alfabetização.

Segundo o resumo do marco regulatório e da estrutura do sistema nacional de educação da Venezuela, conforme divulgado pelo Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL), observatório de políticas regionais do IPE UNESCO, os níveis do sistema educacional venezuelano podem ser descritos da seguinte forma:

A Educação Pré-escolar, inicialmente, concentra-se no desenvolvimento inicial das crianças, oferecendo atividades lúdicas e educativas para prepará-las para a transição para o ensino básico. Enquanto a Educação Básica desempenha um papel fundamental na construção da base educacional dos estudantes, abrangendo os anos iniciais e finais do ensino fundamental, proporcionando uma exposição abrangente a disciplinas fundamentais e estabelecendo os alicerces essenciais para o aprendizado contínuo. Já na Educação Média Diversificada e Profissional, foi identificado que os estudantes têm a oportunidade de fazer escolhas mais especializadas, preparando-se para estudos superiores ou ingresso no mercado de trabalho, com cursos abrangendo uma variedade de disciplinas. Finalmente, na Educação Superior, os alunos concentram-se no ensino universitário e na formação profissional de nível superior, aprofundando seus conhecimentos em uma área específica para preparação em carreiras especializadas. Contudo, embora esses dados tenham sido extraídos de fontes confiáveis, não foi possível localizar dados sobre a execução dessas propostas de ensino, bem como resultados que demonstrassem o desempenho escolar desses alunos.

Entretanto, precisamos lançar um olhar mais humanizado para o fato de que a crise política e financeira na Venezuela tem comprometido a continuidade eficaz das modalidades educacionais propostas, pois, como demonstrado, a situação educacional enfrenta desafios significativos, sobretudo no que diz respeito à evasão escolar e isto se tornou uma triste realidade decorrente de diversos problemas sistêmicos. Nesse contexto, a presidente da Formação de Dirigentes Sindicais (Fordisi), Griselda Sánchez, destacou em entrevista conduzida por Elianah, do Podcast Linha Direta, publicada em 21/09/2023, a crise enfrentada pelos professores da rede pública venezuelana, afirmando que a luta dos educadores nas ruas de várias cidades evidencia a insatisfação relacionada aos baixos salários. Descrevendo que estão por quase cinco anos sem reajuste salarial e uma inflação interanual alarmante de 422%, e que, de acordo com o Observatório Venezuelano de Finanças, os professores enfrentam dificuldades financeiras significativas. Declarando também que a defasagem salarial impacta diretamente a qualidade do ensino e contribui para uma elevada evasão tanto de docentes quanto de alunos do sistema público.

Conforme Griselda Sánchez, presidente da Formação de Dirigentes Sindicais (Fordisi), a situação dos professores é angustiante, destacando a falta de recursos básicos como salários, remédios e até mesmo a capacidade de ir às escolas. Enfrentando a deficiência na infraestrutura das instituições acadêmicas, com a falta de água, lousas e materiais para o ensino, refletindo a crise mais ampla que afeta cerca de 500 mil professores em todo o país, além de um grande contingente de docentes aposentados que enfrentam condições semelhantes. Para a presidente do sindicato, a solidariedade por parte de outros profissionais do serviço público, que também sofrem com baixos salários, destaca a magnitude do problema, porque a inflação crescente, especialmente nos alimentos e serviços básicos, agrava ainda mais as dificuldades financeiras enfrentadas pelos educadores. Entretanto, as propostas dos docentes, lideradas por Griselda Sánchez, buscam um salário mínimo de pelo menos U\$600, visando cobrir necessidades básicas como alimentação, vestuário, remédios e a educação de seus filhos.

Entretanto, mesmo diante das adversidades, Griselda (2023) relata que os professores, conscientes da importância de seu trabalho, planejam combinar dias de aulas com protestos, demonstrando seu compromisso com os alunos, que também são vítimas do sistema. Porém, a incerteza sobre o retorno às aulas persiste, com líderes de protesto como Elsa Castillo, da Federação Venezuelana de Professores, citado por Griselda, argumentando que *"não há condições para a volta às aulas"*. Isso ocorre porque muitos professores, em busca de

sustento, buscaram empregos alternativos ou até mesmo deixaram o país, agravando ainda mais o êxodo dos venezuelanos. No entanto, apesar dos desafios e da falta de um salário adequado, os educadores permanecem motivados pela visão de um futuro melhor para o país, ressaltando que a aposta na educação é fundamental para evitar a perda de mão de obra qualificada, garantindo assim a permanência de profissionais de alto nível para atender às necessidades futuras da população. Analisando os dados levantados, podemos considerar que a evasão escolar também está intimamente relacionada à crise educacional na Venezuela, que não se limita apenas às condições precárias enfrentadas pelos professores devido à defasagem salarial, mas é agravada pela difícil realidade das famílias, onde o desemprego e a escassez de insumos básicos tornam-se obstáculos intransponíveis. Essa conjuntura contribui para um cenário doloroso em que algumas crianças acabam sendo deixadas para trás, entregues aos cuidados de idosos que, devido às limitações físicas e financeiras, não conseguem garantir a continuidade da educação dessas crianças. Também precisamos considerar que a falta de recursos básicos, como alimentos e itens essenciais, leva muitos pais a migrarem em busca de um futuro melhor e condições mínimas para sustentar as famílias e, nessa migração forçada, buscam oportunidades, que muitas vezes resultam na separação de pais e filhos.

1.3 Sistema educacional no Brasil

A chegada das crianças venezuelanas ao território brasileiro e sua integração nas escolas do Rio de Janeiro demandam uma análise criteriosa de diversos aspectos. Em primeiro lugar, é imprescindível assegurar o acesso irrestrito à educação, sem distinção de nacionalidade ou situação migratória. O Brasil, como signatário de acordos internacionais, está comprometido com o direito à educação para todas as crianças, inclusive aquelas em condições de vulnerabilidade, como os refugiados e imigrantes. Ademais, é necessário desenvolver políticas e programas específicos para acolher e integrar os alunos venezuelanos recém-chegados. Isso requer a oferta de aulas de português como língua adicional, bem como suporte psicossocial para lidar com os traumas decorrentes da imigração. Além disso, estratégias de inclusão cultural são fundamentais para criar um ambiente escolar acolhedor e diversificado, que respeite e valorize a identidade e as experiências dos estudantes venezuelanos.

Antes de discutirmos a integração das crianças refugiadas nas escolas brasileiras, é fundamental examinar a história do sistema educacional em nosso país ao longo dos anos. O desenvolvimento da educação no Brasil reflete uma trajetória marcada por desafios,

transformações e avanços significativos. Desde os primórdios da colonização até os dias atuais, a educação tem sido uma prioridade nacional, embora nem sempre tenha recebido a devida atenção e investimento. A trajetória histórica da constituição da escola no Brasil, sob a ótica do Ministério da Educação e Cultura, revela um processo contínuo de desenvolvimento e adaptação às demandas sociais e políticas do país ao longo dos anos. Desde o início do século XX, a preocupação com a educação e saúde pública ganhou destaque, culminando na criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930. Nesse contexto, o surgimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1931 representou um marco na estruturação do sistema educacional brasileiro, promovendo a definição de diretrizes e normas para o ensino em todo o território nacional. Logo em seguida, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, desempenhou um papel fundamental ao propor um sistema escolar público e gratuito, enfatizando a necessidade premente de democratizar o acesso à educação. Em consonância com essa perspectiva, a Constituição de 1934 consagrou constitucionalmente a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros, reafirmando o compromisso do Estado com a universalização do ensino e a promoção da equidade educacional.

Ao longo das décadas seguintes, foram implementadas diversas reformas e programas educacionais com o objetivo de promover o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, destacando a ampla reforma na estrutura educacional ocorrida em 1937, a criação de instituições de ensino como o Instituto Nacional de Pedagogia e a Universidade do Brasil, além do estabelecimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar, visando garantir condições adequadas de nutrição para os estudantes. Já na virada do século XXI, assistimos ao surgimento de programas e iniciativas inovadoras, como o Pronatec, ProUni, BNCC, Sisu, Fundeb e Enade, que visam promover a inclusão, a qualidade e a equidade na educação brasileira. A década de 2000 também foi marcada pela reforma do ensino médio e pela ampliação do acesso à internet nas escolas, reconhecendo a importância da tecnologia como ferramenta educacional. Constatamos recentemente, em 2019, que o governo anunciou parcerias com o Consed e a Undime para impulsionar a educação até 2030, além do lançamento de programas como o Future-se, o Programa Mais Educação e os Novos Caminhos, que visam fortalecer a educação superior, ampliar o ensino em tempo integral e promover a formação profissionalizante.

Conforme o relatório do Ministério da Educação e Cultura, publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, p.28. O percurso do ensino fundamental no Brasil é marcado por uma

trajetória de transformações significativas ao longo do tempo. Desde a obrigatoriedade estabelecida pela Constituição de 1934, que determinava um período de quatro anos para o ensino primário ou fundamental, até os dias atuais, com a expansão para nove anos e a inclusão das crianças de seis anos nessa etapa educacional, muitas mudanças ocorreram, moldando o cenário educacional do país. Foi a partir da Constituição de 1967 que a obrigatoriedade do ensino fundamental foi ampliada para oito anos. Em consonância com essa mudança, a Lei nº 5.692/71 reestruturou o sistema educacional, unificando o curso primário e o ginásio, criando o chamado 1º grau, com duração de oito anos. Paralelamente, o ensino médio tornou-se profissionalizante, delineando um novo panorama na educação brasileira. As iniciativas para a expansão do ensino fundamental para nove anos já estavam em curso antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Redes escolares adotaram medidas nesse sentido, incorporando crianças de seis anos, muitas delas provenientes de classes de alfabetização.

O relatório de Cesar Callegari (2010) destaca que a flexibilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em relação à duração do ensino fundamental, estabelecendo um mínimo de oito anos, indicava uma predisposição para ampliar essa etapa da educação básica. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) reforçou essa tendência ao estabelecer metas para a universalização do ensino fundamental e sua extensão para nove anos, iniciando aos seis anos de idade. Em 2005, a Lei nº 11.114 tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental, possibilitando inclusive a antecipação da escolaridade de oito anos para esse grupo. Posteriormente, a Lei nº 11.274, de 2006, estabeleceu de forma definitiva a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Esse marco reflete um compromisso com a educação básica e a inclusão educacional, conforme destaque a seguir:

Resumidamente, pode-se dizer que os direitos civis dizem respeito aos direitos do indivíduo garantidos pela legislação de cada país, como por exemplo, o direito à privacidade, à liberdade de opinião e de crenças e o direito à defesa diante de qualquer acusação. A luta pelos direitos civis baseou-se, historicamente, na luta pela igualdade, perante a Lei, de todas as camadas da população, independente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual. Assim, a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo, independente de sua situação econômica, social e cultural (CALLEGARI, 2010, p. 105, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – MEC).

O parecer indica que essas mudanças refletem a tendência global de ampliar a obrigatoriedade da educação, vista em muitos países desenvolvidos e na América Latina. O objetivo é garantir que todas as crianças tenham acesso à educação e desfrutem de um ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral. De acordo com o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve incluir obrigatoriamente o estudo da Língua Portuguesa, Matemática, conhecimentos sobre o mundo físico, natural e social, com ênfase na realidade brasileira, além do ensino de Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Conforme indicado no artigo, (1996, p. 14), os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão organizados em áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa; Língua materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte; Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História; Geografia); e Ensino Religioso. Atualmente, a estrutura curricular da escola brasileira é regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo da educação básica. A BNCC busca proporcionar uma formação integral, que vá além do domínio de conteúdos acadêmicos, promovendo o desenvolvimento humano, social, cultural e ético dos alunos.

Além disso, a escola desempenha um papel de suma importância na promoção da cidadania e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por meio da educação, os sujeitos são capacitados a exercerem seus direitos e deveres de forma consciente e responsável, contribuindo para o fortalecimento da democracia e o avanço do país. A escola é um espaço privilegiado para o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para se tornarem agentes de transformação em suas comunidades.

1.4 Inserção e adaptação escolar das crianças refugiadas

A inserção e adaptação escolar de crianças refugiadas no Brasil, especialmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, representam desafios complexos que vão além do simples acesso à educação. O Ministério da Educação (MEC) tem desempenhado um papel fundamental no enfrentamento desses desafios, em especial no caso das crianças venezuelanas. Em colaboração com a Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), o MEC coordenou uma força-tarefa em janeiro para a regularização da documentação escolar dessas crianças, permitindo que elas se matriculassem

nas escolas brasileiras. Como parte dessa iniciativa, foi aplicada uma prova simulada que avaliou e nivelou o conhecimento dos estudantes, facilitando sua integração à rede de ensino no país.

Segundo Bernardo Goytacazes de Araújo (2019), secretário de Modalidades Especializadas de Educação do MEC, a avaliação personalizada do nível de escolaridade das crianças refugiadas é essencial. Araújo destaca que a prova se baseia em um currículo nacional aplicado no Brasil, e, com base na idade de cada criança, é possível identificar as competências e habilidades esperadas. Para auxiliar as crianças venezuelanas, que realizam a prova em língua portuguesa, o MEC disponibilizou um leitor para ajudar na tradução e interpretação dos enunciados para o espanhol. Esse nivelamento adequado possibilitou que as crianças fossem matriculadas na série correspondente ao seu conhecimento, oferecendo-lhes as condições necessárias para um início adequado de seus estudos.

Apesar dos esforços do MEC, dados do censo educacional de 2020 apontam para desafios persistentes enfrentados por crianças e adolescentes venezuelanos em idade escolar no Brasil. Esse levantamento indica que apenas 37.700, ou cerca de 45% das crianças venezuelanas, estavam matriculadas em escolas, em contraste com uma taxa de matrícula superior a 85% entre crianças e adolescentes brasileiros. Essa disparidade revela uma significativa desvantagem para as crianças venezuelanas em comparação com seus pares locais. Além disso, mesmo quando inseridas no sistema escolar brasileiro, essas crianças enfrentam obstáculos adicionais, sendo frequentemente alocadas em salas de aula mais lotadas e em níveis de ensino mais baixos, o que pode comprometer seu desenvolvimento acadêmico e social. Outro fator que agrava esses desafios, conforme relatado no censo (2020), é a escassez de professores fluentes em espanhol, o que dificulta a comunicação efetiva em sala de aula e impacta negativamente o aprendizado das crianças imigrantes.

No Rio de Janeiro, a inserção escolar de crianças imigrantes tem avançado através de políticas de acolhimento que consideram o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e um apoio mais amplo para esses alunos. Estudos de Oliveira e Souza (2022) indicam que as escolas públicas municipais enfrentam desafios como a integração cultural e a superação de barreiras linguísticas, sobretudo para alunos que não falam português. Programas de formação docente específico têm sido implementados para apoiar professores na inclusão de alunos imigrantes, abordando o desenvolvimento de práticas interculturais no ambiente escolar.

1.4.1 Organizações parceiras do ACNUR

Pares Cáritas RJ e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Desde 1976, a Cáritas RJ, em parceria com o ACNUR, tem desempenhado um papel essencial na assistência a refugiados no Brasil, iniciando sua atuação em apoio a imigrantes que chegavam ao Rio de Janeiro, fugindo de regimes militares da América do Sul. Por iniciativa do arcebispo Dom Eugênio Sales, foi estabelecido um serviço permanente de acolhimento e abrigo para refugiados, que, apoiado pelo ACNUR, buscava assegurar proteção a essas pessoas. O Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio, estende-se atualmente a mais de 60 nacionalidades, oferecendo auxílio para pessoas deslocadas por motivos de perseguição política, religiosa, ou em função de sua nacionalidade, raça e pertencimento a grupos sociais específicos. Entre suas iniciativas educacionais, destaca-se o projeto *Refugiados nas Escolas*, que leva a realidade do refúgio a estudantes de escolas públicas e privadas, promovendo uma aproximação e conscientização sobre os deslocamentos forçados.

Além disso, o Curso de Português para Refugiados e Solicitantes de Refúgio, em colaboração com a UERJ, visa a integração social e econômica dos refugiados. Este curso, que conta com 15 voluntários atuando como professores e assistentes pedagógicos, utilizam metodologias específicas desenvolvidas para refugiados e oferece suporte com transporte. O curso também utiliza três línguas mediadoras (francês, inglês e espanhol) e é dividido em dois níveis, básico e intermediário, para atender diferentes níveis de proficiência. Essa parceria, sustentada pela disponibilização de espaço físico na UERJ, busca capacitar refugiados para exercerem plenamente seus direitos, facilitando seu acesso à educação, trabalho e integração cultural.

Aldeias Infantis SOS

As Aldeias Infantis SOS, inaugurada no Rio de Janeiro em 26 de junho de 1981 com a presença de Herman Gmeiner, fundador da organização, desempenha um papel importante na promoção do desenvolvimento social e econômico de famílias e comunidades vulneráveis. Situada no bairro Itanhangá, zona oeste da cidade, essa unidade da organização se destaca por oferecer apoio integral a grupos em situação de vulnerabilidade, com especial ênfase em programas de autossuficiência, inclusão digital, capacitação profissional e empoderamento

feminino. Recentemente, a organização acolheu 50 refugiados venezuelanos, proporcionando-lhes suporte abrangente até que alcancem condições de reestabelecimento independente.

O trabalho desenvolvido pelas Aldeias Infantis SOS está alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, reforçando o compromisso com o crescimento e a qualidade de vida das comunidades acolhidas. A atuação das coordenadoras Ana Cristina Nunes e Cleide Batista Carneiro, líderes da organização, foi reconhecida pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro em abril de 2023. Ana Cristina Nunes foi destacada por seu compromisso em proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento integral de crianças e famílias, enquanto Cleide Batista Carneiro foi homenageada pela contribuição pedagógica junto aos refugiados venezuelanos, fortalecendo sua adaptação educacional e emocional. Ambas receberam a Moção de Louvor e Aplausos do vereador Willian Coelho, que ressaltou a importância de reconhecer e valorizar mulheres líderes que se dedicam ao impacto social com ética e competência.

Para esta pesquisa, a Aldeias Infantis SOS se mostrou uma parceira fundamental, promovendo o contato entre a pesquisadora e as famílias acolhidas, além de oferecer infraestrutura para a realização de atividades lúdicas e avaliativas com as crianças imigrantes. Essa colaboração evidencia o compromisso da organização com a facilitação de estudos que visam compreender e apoiar os processos de integração de imigrantes no Brasil, contribuindo para um acolhimento humanizado e efetivo.

IKMR

A IKMR, conhecida como "I Know My Rights," é uma organização não governamental brasileira, sem fins lucrativos, que atua na proteção e apoio às crianças refugiadas. Em parceria com a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), a IKMR implementou o projeto de Educação Complementar Cidadãs do Mundo, cuja missão é enfrentar os desafios enfrentados por crianças refugiadas após o deslocamento forçado, promovendo a competência linguística e competência cognitivo-linguística necessária para o aprendizado em um novo idioma. Segundo Calegari (2018), representante da IKMR em São Paulo, embora o direito à educação universal, obrigatória e gratuita seja garantido no Brasil, a efetividade desse direito para crianças refugiadas depende de diversos fatores contextuais, incluindo acesso, adaptação escolar e apoio contínuo. O projeto, vai além da simples aquisição do idioma para a comunicação cotidiana, focando na inclusão e integração escolar e social das crianças. Atua diretamente nas escolas de São Paulo e região metropolitana, onde

essas crianças estão matriculadas, oferecendo-lhes tutoria, monitoria e suporte escolar com o objetivo de ajudar no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de inserção social. Em conjunto com essas atividades, a IKMR promove iniciativas de integração e desenvolvimento comunitário em parceria com escolas locais, realizando atividades educativas que visam a sensibilização e conscientização da comunidade escolar sobre a questão do refúgio e os direitos das crianças refugiadas.

A efetivação dessas estratégias de apoio educacional para crianças refugiadas depende de ações afirmativas contínuas e bem estruturada, que inclui o acompanhamento regular dos estudantes ao longo de seu processo de adaptação. Este apoio deve ser feito de forma individualizada, respeitando as necessidades específicas de cada criança, considerando tanto as dificuldades relacionadas ao idioma quanto as barreiras emocionais e sociais que podem surgir com o novo ambiente. Além disso, uma comunicação eficaz com os professores é essencial para garantir que as estratégias de ensino sejam ajustadas conforme as particularidades do grupo, permitindo uma maior personalização das práticas pedagógicas.

O uso de apoio virtual também desempenha um papel importante, proporcionando recursos educativos e espaços de interação que complementam o aprendizado presencial. As plataformas digitais, por exemplo, podem oferecer materiais de reforço, como vídeos, jogos e exercícios interativos, que ajudam as crianças a superar obstáculos relacionados à língua portuguesa, matemática e outras disciplinas, facilitando sua integração no currículo escolar. Esse processo de monitoramento constante e suporte multidimensional são imprescindíveis para identificar e superar as barreiras de aprendizagem que essas crianças podem enfrentar, sejam elas cognitivas, linguísticas ou psicossociais. Ajudar as crianças refugiadas a superar tais desafios é fundamental para que elas alcancem seu pleno desenvolvimento acadêmico. Mais do que isso, esse acompanhamento também se torna um pilar para a integração social das crianças, pois contribui para a formação de vínculos com colegas, professores e a comunidade escolar como um todo. Ao superar as dificuldades iniciais, elas podem progredir educacionalmente e, assim, se integrar de maneira satisfatória ao novo contexto social e educacional, preparando-as para uma participação ativa e produtiva na sociedade brasileira.

CAPÍTULO SEGUNDO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO BILINGUISTO E O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO INFANTIL

O bilinguismo é um elemento fundamental a ser considerado nesta pesquisa, uma vez que está intimamente correlacionado com as reações emocionais das crianças imigrantes venezuelanas, durante seu processo de integração sociocultural no contexto escolar brasileiro. Compreender como esse processo se desenvolve e identificar as barreiras ou "muros" que podem surgir ao longo desse caminho é essencial para uma análise abrangente e uma intervenção eficaz. Quando as crianças imigrantes da Venezuela chegam ao Brasil, elas se deparam com a necessidade de aprender uma nova língua, adaptar-se a uma nova cultura e contexto social. O bilinguismo, nesse sentido, torna-se uma ferramenta importante, contudo, pode representar um desafio emocional significativo. A transição para um ambiente escolar onde o português é a língua predominante pode gerar sentimentos de isolamento, ansiedade e até mesmo perda de identidade cultural para essas crianças.

Segundo Barros (2021), desde que chegaram ao Brasil, os imigrantes venezuelanos têm enfrentado preconceitos e xenofobia, o que complica a sua integração. Embora as secretarias de educação tenham implementado políticas de acolhimento, ainda há muito a ser feito para assegurar a inclusão genuína desses alunos. O autor argumenta que essas barreiras têm efeitos significativos, como mencionado a seguir:

O silenciamento é resultado dos preconceitos sociais, culturais e linguísticos que, por sua vez, fazem com que os alunos não se sintam parte daquele ambiente, pois são vistos com indiferença e como diferentes. Porém a realidade permite que sujeitos distintos se constituam porque a humanidade não se concentra num único centro (BARROS, 2021, p. 161).

Adicionalmente, os obstáculos linguísticos podem criar dificuldades na interação e na conexão com colegas e professores, resultando em um impacto negativo na autoestima e confiança dos estudantes imigrantes. A pressão para se adaptar rapidamente a um novo idioma e acompanhar o ritmo de aprendizado dos colegas pode intensificar o estresse e a sensação de inadequação. Essas dificuldades emocionais podem se manifestar de várias maneiras, desde a reclusão social até o surgimento de problemas de comportamento e saúde mental. Os desafios emocionais enfrentados por crianças imigrantes bilíngues podem ser exacerbados pela falta de apoio e empatia por parte da comunidade escolar e da sociedade em geral. Segundo Barros (2021), muitos alunos, desmotivados para prosseguir com os estudos, acabam interrompendo o ano letivo para auxiliar os pais em suas atividades de trabalho

autônomo. Durante esse processo, diversas "barreiras" podem surgir, impedindo ou dificultando a completa integração das crianças imigrantes venezuelanas no ambiente escolar brasileiro. Esses "obstáculos" podem abranger limitações linguísticas, sociais, culturais e emocionais, restringindo o acesso desses alunos a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Azevedo (2021) ressalta a complexidade do ensino da língua materna, que ocorre em um contexto permeado por diferentes posicionamentos e perspectivas conflitantes, refletindo questões históricas, culturais e sociais. A língua portuguesa no Brasil é marcada por uma rica diversidade, resultado da interação entre diversas línguas indígenas, africanas e europeias ao longo de séculos. Essa pluralidade se manifesta em diferentes sotaques, dialetos e expressões regionais, que compõem o patrimônio linguístico do país. Cada sujeito carrega sua própria língua materna como parte essencial de sua identidade como um meio de comunicação e como um veículo de cultura, valores e pertencimento. No entanto, quando se trata do ensino da língua portuguesa no ambiente escolar, essa dimensão subjetiva é frequentemente negligenciada em prol de uma padronização que busca uniformidade. Esse processo de homogeneização, que privilegia a norma culta como modelo único de ensino, pode gerar exclusão e desvalorização das variedades linguísticas que muitos alunos trazem de suas comunidades. A imposição de um único padrão linguístico ignora a riqueza das diferentes formas de expressão e perpetua desigualdades sociais e culturais, já que alunos provenientes de contextos sociolinguísticos diversos podem se sentir marginalizados ou inadequados. Azevedo (2021) destaca que essa abordagem também desconsidera o papel central da língua materna na formação do pensamento crítico e na construção do conhecimento. Em vez de um ensino que acolha e valorize a diversidade linguística, muitas práticas pedagógicas acabam reforçando estigmas associados a determinadas variedades linguísticas.

Para superar essa lacuna, Azevedo defende uma abordagem pedagógica mais inclusiva e plural, que considere a língua como um fenômeno vivo e sonoro, refletindo a realidade cultural e social dos alunos. O ensino da língua materna deve promover o reconhecimento e o respeito pelas diversas formas de expressão, incentivando os alunos a explorarem sua identidade linguística e a desenvolverem habilidades comunicativas em múltiplos contextos. Além disso, é fundamental que os professores sejam capacitados para lidar com essa diversidade, adotando práticas pedagógicas que promovam a equidade e a inclusão. Isso fortalece a autoestima dos alunos e contribui para uma sociedade mais democrática e consciente de sua própria riqueza cultural. O autor enfatiza a importância de refletir sobre o

papel do professor e as propostas curriculares relacionadas ao ensino da língua portuguesa, bem como os princípios que orientam essa prática, conforme explicitado a seguir:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na educação infantil (AZEVEDO, 2021, p. 126).

Segundo Azevedo (2021), embora o Brasil seja caracterizado por sua riqueza linguística e cultural, ainda perdura a concepção de um país monolíngue, influenciada por políticas colonialistas que visavam a padronização da cultura e do idioma. Vários pesquisadores têm se debruçado sobre o conceito de bilinguismo, que vai além da simples coexistência de duas línguas, englobando aspectos sociolinguísticos e psicolinguísticos. Contudo, o que exatamente constitui o conceito de bilinguismo? É o que investigaremos a seguir.

2.1 Aquisição da linguagem

Antes de nos aprofundarmos no tema do bilinguismo, é importante compreender o processo de aquisição da linguagem, que constitui uma base para o desenvolvimento linguístico em qualquer contexto. Correa (1999) oferece uma análise detalhada desse tema, enfatizando que a aquisição da linguagem é um processo interdisciplinar que integra aspectos cognitivos, sociais e biológicos. A autora explora as interconexões entre três campos principais: a psicolinguística, a linguística e a psicologia da linguagem, cada um contribuindo com perspectivas complementares para a compreensão do linguístico. A psicolinguística investiga os processos mentais subjacentes à produção e compreensão da linguagem, como a memória, a atenção e o reconhecimento de padrões linguísticos. Esse campo busca entender como o cérebro processa sons, palavras e estruturas gramaticais em tempo real. Por sua vez, o foco linguístico na estrutura da linguagem, analisando os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Esse estudo permite identificar as regras e padrões que regem a formação e o uso da linguagem, oferecendo uma visão sistemática e descritiva dos diferentes aspectos que compõem uma língua. A linguística contribui para a compreensão da aquisição da linguagem ao detalhar como os aprendizes internalizam esses sistemas complexos, mesmo em estágios iniciais. A psicologia da linguagem, por outro lado, concentra-se em como a linguagem se relaciona com o desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como com o comportamento humano. Essa disciplina examina como os sujeitos utilizam a linguagem para interagir, expressar emoções e construir significados,

considerando fatores como a influência do ambiente social e as experiências subjetivas. Correa (1999) destaca que a linguagem é um meio de comunicação e uma ferramenta de pensamento, essencial para a construção de conceitos e a resolução.

O processo de aquisição da linguagem ocorre de maneira notavelmente rápida nos primeiros anos de vida, indicando que o ser humano possui uma predisposição inata para aprender uma língua. Entretanto, Correa também sublinha a importância do input linguístico, ou seja, a exposição a interações linguísticas ricas e fundamentais para o desenvolvimento, sobretudo, a integração dessas disciplinas oferece uma compreensão abrangente do processo de aquisição da linguagem, evidenciando sua complexidade e multifatorialidade. Esse entendimento é fundamental para discutir o bilinguismo, pois a aquisição de múltiplas línguas requer a compreensão de fatores adicionais, como a interação entre os sistemas linguísticos e as influências culturais e contextuais que moldam o desenvolvimento. Essas disciplinas contribuem para a compreensão da interdisciplinaridade de como a linguagem é processada, adquirida e utilizada, como detalhado a seguir:

A aquisição da linguagem apresenta-se como uma questão fundamental na Teoria Linguística e no estudo da cognição humana. O estudo da aquisição da linguagem visa a explicar de que modo o ser humano parte de um estado no qual não possui qualquer forma de expressão verbal e, naturalmente, ou seja, sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo um modo de expressão e de interação social dela dependente (CORREA, 1999, p. 01).

A psicolinguística, como explica a autora, investiga a relação entre linguagem e mente, explorando os processos cognitivos envolvidos na produção e compreensão da linguagem, como o reconhecimento de palavras, a estruturação de frases e a atribuição de significado. Ela também analisa como fatores psicológicos, memória e atenção influenciam esses processos. Por sua vez, a linguística é o estudo científico da linguagem em sua forma, estrutura e uso, investigando os componentes fundamentais da linguagem, como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Além disso, a busca linguística compreende as regras que governam a construção e a interpretação das expressões linguísticas, bem como a variação da linguagem em diferentes contextos culturais e sociais.

A psicologia da linguagem, como destacado pela autora, é uma subárea da psicologia que se concentra especificamente na interação entre linguagem e processos mentais. Ela explora como a linguagem está envolvida na cognição, percepção, memória e no desenvolvimento humano, investigando como distúrbios da linguagem, como a afasia, pode revelar sobre o funcionamento do cérebro e da mente.

Explorando ainda mais o campo linguístico, Vygotsky (1896-1934 apud OLIVEIRA, 2004) ressaltava a importância da interação social e da cultura no desenvolvimento cognitivo. Ele discute o conceito de mediação, que destaca a introdução de um elemento intermediário em uma relação ou interação, alterando assim a dinâmica da relação para uma mediada por esse elemento. Um exemplo prático é quando um professor atua como mediador na aprendizagem de um aluno, fornecendo orientação e recursos que facilitam a compreensão de conceitos complexos. Nesse cenário, a relação entre o aluno e o conhecimento não é direta, mas sim mediada pela intervenção do professor. Os instrumentos ou ferramentas agem como intermediários entre o sujeito e o ambiente, ampliando suas capacidades e possibilitando a realização de tarefas que, de outra forma, seriam desafiadoras ou impossíveis. Produzidos e utilizados em contextos culturais específicos, esses instrumentos também refletem valores, tradições e conhecimentos compartilhados pela sociedade, conforme citação a seguir:

Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. Essa função de comunicação com os outros é bem visível no bebê que está começando a aprender e falar: ele não sabe ainda articular palavras, nem é capaz de compreender o significado preciso das palavras utilizadas pelos adultos, mas consegue comunicar seus desejos e seus estados emocionais aos outros através de sons, gestos e expressões. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem (OLIVEIRA, 2004, p. 42).

Por outro lado, Oliveira (2004) descreve que os signos, conforme analisado por Vygotsky, são elementos que possuem significados compartilhados e são utilizados para representar conceitos, ideias, emoções ou informações. Os exemplos incluem palavras, símbolos, gestos e linguagem escrita. À medida que os sujeitos se desenvolvem, eles dependem cada vez mais de representações mentais, como signos internos, para lidar com o mundo e realizar tarefas cognitivas avançadas. Esse processo de internalização de signos é influenciado pelo contexto cultural e pelo aprendizado social, como observado por Vygotsky. Ele destacou a importância da linguagem como uma ferramenta essencial para a comunicação e a interação social, ressaltando seu papel fundamental no desenvolvimento da linguagem nas crianças. E, embora o pensamento e a linguagem tenham origens distintas e se desenvolvam inicialmente de forma independente, eles gradualmente se aproximam e se tornam interdependentes no processo de desenvolvimento humano. A linguagem desempenha um papel crucial na organização do pensamento e na capacidade de representar conceitos abstratos à medida que as crianças amadurecem. A distinção entre significado e sentido é fundamental para compreender como a linguagem é uma construção social, mas também

como ela se torna pessoal e subjetiva para cada sujeito. Vygotsky argumentou que o processo de internalização da linguagem envolve a transformação do significado geral em sentido subjetivo à medida que as palavras são incorporadas ao pensamento e à comunicação pessoal.

2.2 Método natural de Krashen e Terrel

Oliveira (2011) destaca a importância fundamental de compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua para melhor direcionar os métodos de ensino. Sua popularidade tem sido tão significativa que muitos teóricos têm adotado suas premissas como base para desenvolver novas abordagens de ensino mais eficazes. Um exemplo marcante disso é o método natural de Krashen e Terrel, que foi amplamente difundido por escolas e cursos de idiomas durante os anos 80, evidenciando a influência considerável dessa teoria. A distinção entre os termos aquisição e aprendizagem, por vezes, é mal interpretada, sendo que muitos os consideram sinônimos. No entanto, para Krashen (1982 apud OLIVEIRA, 2011), a aquisição e a aprendizagem de uma língua estrangeira são fenômenos distintos, cada um com seus próprios propósitos e mecanismos. A aquisição é um processo subconsciente, ocorrendo de forma espontânea e informal por meio de situações reais de interação e comunicação. Nesse processo, não é necessário ter conhecimento das regras gramaticais da língua alvo, e a correção de erros ocorre de forma intuitiva.

Por outro lado, a aprendizagem é um processo consciente, que envolve o esforço intelectual para compreender e memorizar as regras da língua. Krashen (1982 apud OLIVEIRA, 2011) define a aprendizagem como a transformação de informações linguísticas em conhecimento por meio de esforço intelectual e memória. Embora a aquisição siga uma ordem natural, semelhante à forma como as crianças adquirem a língua materna, Krashen não recomenda que essa ordem seja seguida no ensino, pois pode limitar a quantidade de input compreensível fornecido aos alunos. Para que ocorra a aquisição de uma língua, é necessário que o input linguístico recebido seja compreensível e relevante para o interesse do aluno. Além disso, o input deve ser fornecido em quantidade suficiente para que o aluno possa adquirir a língua de forma eficiente. O papel do professor é crucial nesse processo, pois cabe a ele fornecer um ambiente de baixo filtro afetivo, estimulando a participação dos alunos por meio de atividades interessantes e promovendo a comunicação entre eles utilizando a língua alvo.

De acordo com Oliveira (2011), é essencial que o professor esteja sensível à singularidade de cada aluno, adaptando o ensino para atender às suas necessidades subjetivas e promovendo a interação entre eles para enriquecer a experiência de aprendizagem. Ao estabelecer um ambiente favorável à aquisição de uma língua estrangeira, o professor assume um papel primordial no progresso linguístico e comunicativo dos estudantes, encorajando o uso natural e significativo do idioma-alvo, conforme citado abaixo:

Esse é um ponto de grande relevância, a saber, o papel que fatores atitudinais emocionais e ambientais desempenha na aquisição de língua através da construção de um baixo filtro afetivo indivíduos confiantes motivados em um ambiente relaxado tendem a ter um baixo filtro afetivo e atitudes positivas que permitiram o melhor desempenho na aquisição de uma língua estrangeira assim como os opostos indivíduos desmotivados sem autoconfiança e ansiosa sem o ambiente que propicia atitudes pode bloquear aquisição ou fossilizá-la em um determinado estágio (OLIVEIRA, 2011, p. 340).

Além disso, Senna (2021) ressalta a importância de compreendermos os tipos e funções da linguagem, os quais desempenham papéis fundamentais em nossa comunicação diária. Esses incluem a linguagem oral, escrita, corporal (não verbal), visual e gestual, cada um com suas características e formas de expressão específicas. Também são exploradas as diferentes funções da linguagem, como referencial, expressiva, apelativa, fática, metalinguística, poética e contextual, que determinam os objetivos e propósitos da comunicação linguística. Por fim, o processo de aquisição da linguagem é abordado, tanto pelas abordagens clássicas quanto pelas atuais, desde o behaviorismo até as teorias cognitivas, de processamento da informação, sociais e neurológicas. A combinação dessas abordagens contribui para uma compreensão mais completa de como as crianças aprendem uma linguagem de forma tão eficaz e rápida, evidenciando a complexidade desse campo multidisciplinar.

No contexto de imigração, o processo de aquisição da linguagem pelas crianças é ainda mais desafiador devido à necessidade de adaptação a uma nova língua e cultura. A consciência metalinguística, destacada por Gombert (1992 apud MOTA, 2008), desempenha um papel fundamental nesse processo, pois permite aos aprendizes refletir e manipular a língua como objeto do pensamento. Nas últimas décadas, diversas pesquisas têm investigado o papel das habilidades metalinguísticas, como a consciência fonológica, sintática e morfológica, na alfabetização e no desenvolvimento da leitura e escrita. Entretanto, no contexto de imigração, a consciência morfológica pode assumir um papel ainda mais importante. A compreensão das unidades de significado das palavras, facilitada pela consciência morfológica, torna-se essencial para crianças imigrantes que precisam aprender

um novo idioma. Isso ocorre porque a morfologia de uma língua muitas vezes influencia diretamente sua ortografia, como observado por Calisle (1995 apud MOTA, 2008), corroborando com a autora a seguir:

Os resultados desse estudo mostraram que as crianças escreviam mais corretamente os sons finais das palavras quando eram morfemas do que quando não eram mas a análise do tipo de morfema escrito mostrou que esse resultado era verdadeiro apenas para as flexões os autores concluíram que a diferença encontrada na escrita dos dois tipos de morfemas Possivelmente ocorria porque na morfologia derivacional há uma mudança na classe gramatical das palavras morfologicamente e complexa o que não ocorre morfologia flexional assim seria mais fácil para as crianças entender as relações morfêmicas nas flexões do que nas derivações (MOTA, 2008, p. 191).

Mota (2008) destaca que a capacidade de identificar e compreender os morfemas em palavras é especialmente relevante em línguas como o português, onde a estrutura das palavras muitas vezes reflete sua significância semântica e gramatical. No entanto, o processo de aquisição da linguagem em um contexto de imigração pode ser ainda mais complexo devido à necessidade de adaptação a uma nova cultura e ambiente social. Destacando-se que, estudos realizados em língua portuguesa indicam que a consciência morfológica contribui de forma significativa para o processamento da escrita, embora em menor medida que a consciência fonológica. No entanto, mais pesquisas são necessárias para entender melhor como essas habilidades metalinguísticas influenciam o processo de aquisição da linguagem em crianças imigrantes, sobretudo no contexto específico do português do Brasil.

2.3 Bilinguismo – Conceituação

Voltando ao bilinguismo, o estudo realizado por Flory e Souza (2009) busca esclarecer o que é o bilinguismo, uma questão que, à primeira vista, pode parecer simples, mas se torna mais complexa ao refletirmos mais profundamente sobre o assunto. O termo "bilinguismo" abarca uma variedade de situações que remetem a diferentes esferas, como a social, política, econômica, subjetiva, e envolvem a aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas, bem como das culturas associadas a elas, além da exposição e experiência com as línguas, entre outros fatores. A pesquisa das autoras trouxe luz a essa questão ao explorar as definições de bilinguismo com base em critérios específicos. Um desses critérios é a "proficiência nas línguas em questão", que se relaciona à habilidade linguística dos sujeitos em cada uma das línguas. A partir desse critério, é possível classificar os bilíngues como "balanceados", quando possuem proficiência similar nas duas línguas, ou "dominantes", quando têm maior proficiência em uma língua do que na outra.

Outro critério relevante identificado por Flory e Souza (2009) é a "idade de aquisição da segunda língua", que se refere ao momento em que os sujeitos começam a aprender um segundo idioma. Eles podem ser classificados como "precoces", se a aquisição ocorrer na infância, ou "tardios", se acontecer na adolescência ou idade adulta. Dentro do grupo de bilíngues precoces, faz-se a distinção entre o "bilinguismo simultâneo", quando ambas as línguas são adquiridas ao mesmo tempo, e "sequencial", quando a segunda língua é aprendida após a consolidação da primeira. Além disso, também são considerados a organização dos códigos linguísticos, o status das línguas na sociedade, a manutenção da língua materna e a identidade cultural do sujeito bilíngue. As autoras enfatizam que a consideração da diversidade de critérios é essencial para compreender as diferentes configurações de bilinguismo e suas possíveis implicações em diversos campos. Portanto, ao interpretar resultados de pesquisas nesta área, é fundamental ter clareza sobre o tipo de bilinguismo investigado e evitar generalizações indevidas, mesmo diante da impossibilidade de acessar todas as características específicas de cada contexto de bilinguismo estudado, conforme citação a seguir:

O Bilinguismo Subtrativo geralmente acontece em situações de e/ou imigração que implicam em inúmeras configurações possíveis. Essas envolvem, dentre outros fatores, a valorização da língua e da cultura de origem pelo país para o qual emigraram, pela sociedade em geral, pela comunidade mais próxima e pela própria família, o status das línguas e culturas em questão, o nível socioeconômico, o nível sociocultural, a rede social formada no novo país pelos que emigraram. Olga Katchan (op cit), afirma que, levando-se em consideração a enorme diversidade de situações envolvidas ao considerarmos o tema Bilinguismo, o mais aconselhável é o estudo de situações específicas de Bilinguismo e possíveis consequências dessas situações em determinados aspectos do desenvolvimento, deixando de considerar o Bilinguismo em si, e considerando-o em contexto (FLORY E SOUZA, 2009, p. 14).

Senna (2021) explora a influência da resistência cultural no processo de letramento, o qual é influenciado por uma variedade de fatores culturais, emocionais, econômicos, religiosos e sociais. Ele destaca que a negação do direito à identidade linguística também implica na negação do direito à cultura e à própria identidade do sujeito, formando uma tríade indissociável. O autor ressalta a importância de considerar a identidade cultural e promover o respeito pela livre expressão sociocultural ao incluir grupos étnicos e minoritários, argumentando que a normatização sem esses aspectos pode levar à exclusão desses grupos e dificultar sua identificação. Essas barreiras são particularmente evidentes no processo de aquisição da segunda língua, como é o caso das crianças venezuelanas que migram para o Brasil, conforme citado a seguir.

[...] a apropriação da escrita e de seus usos é um processo de integração entre culturas que não são homogêneas e sujeitos que, antes de tudo, buscam a subjetivação dos direitos fundamentais à identidade, à cultura e às línguas que lhes facultam o pleno direito à cidadania: a sua própria e a escrita (SENNÁ, 2021, p. 34).

Relacionando-se com o objetivo desta pesquisa, busca-se avaliar as dificuldades enfrentadas pelas crianças imigrantes na aprendizagem da segunda língua e nas resistências demonstradas durante esse processo. A imigração forçada dessas crianças acarreta uma série de desafios emocionais, pois são retiradas de seu território real, com suas raízes culturais e afetivas, e inseridas em um contexto desconhecido. A resistência na aquisição da língua de acolhimento pode manifestar-se através de emoções reprimidas e barreiras emocionais que bloqueiam o processo de letramento. Essas reações emocionais são uma forma de expressão das vivências dessas crianças, uma tentativa de preservar sua identidade e pertencimento, mesmo em um ambiente estrangeiro.

Na sociedade contemporânea, conforme ressaltado por Figueiredo (2021), a escola é frequentemente concebida como um espaço democrático e inclusivo, onde crianças e jovens de todas as origens são acolhidos em suas diversas culturas, raças e etnias. Idealmente, a escola pública é vista como o epicentro das ideias republicanas e democráticas, moldando cidadãos conscientes de seu papel político e social. No entanto, ao examinar essa narrativa mais de perto, percebemos que muitas dessas afirmações são meramente ideais e não se concretizaram plenamente na realidade política e pedagógica. Conforme descreve a seguir:

Entende-se diversidade cultural como a variação ou pluralidade de culturas existentes dentro de uma sociedade, ou de um Estado-nação, porém não apenas do sentido de admitir a existência de tais culturas, mas também com a compreensão de que todas são legítimas e que não há culturas melhores ou piores. Desse modo, falar em diversidade cultural brasileira está relacionado a buscar uma compreensão de que há dentro da sociedade estabelecida no Brasil, inúmeros grupos sociais e cada qual carrega em si uma cultura própria (FIGUEIREDO, 2021, p. 177).

Figueiredo (2021) destaca que a modernidade, por sua vez, segue um rumo distinto. Os estados modernos são moldados pelo modo de produção capitalista e caracterizados pela fragmentação e isolamento social. Nesse contexto, a diversidade cultural é frequentemente mal compreendida, desafiando o projeto social moderno. Torna-se essencial compreender a diversidade cultural dentro de qualquer sociedade, incluindo o Brasil, e como o projeto social moderno lida com essa realidade. Todos aspiram a ser representados e legitimados em seus direitos sem abrir mão de sua cultura e identidade em nome de uma suposta universalidade. Assim, as antigas práticas de assimilação e segregação estão sendo cada vez mais rejeitadas em favor de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa. Para o autor, a história da

colonização do Brasil foi marcada por violência e exploração, resultando em uma mistura de culturas e etnias que moldaram o que entendemos como identidade brasileira. Essa miscigenação, entretanto, muitas vezes resultou de políticas eugenistas e práticas violentas, criando um povo racialmente misto, mas nacionalmente disperso. Concluindo que o estado brasileiro, buscando estabelecer uma identidade nacional homogênea, recorreu a práticas como o patriotismo e o culto a símbolos nacionais, como a bandeira e o hino. No entanto, essas tentativas de homogeneização frequentemente ignoraram a diversidade cultural presente no país. A escola, como instituição central na formação da identidade nacional, desempenhou um papel importante nesse processo de homogeneização. No entanto, ao tentar moldar os alunos de acordo com um ideal cartesiano de sujeito, a escola muitas vezes acabou alienando aqueles que não se encaixavam nesse molde, especialmente os sujeitos plurais que resistiam à assimilação de sua cultura original.

Atualmente, podemos observar que a chegada das crianças venezuelanas ao Brasil traz consigo diversos desafios, entre os quais se destaca o bilinguismo, um tema que tem despertado crescente interesse acadêmico, como também evidenciado por Almeida e Flores (2017). A aquisição da linguagem em um contexto bilíngue reflete o processo enfrentado por um grande contingente de crianças que são expostas a mais de um idioma desde tenra idade. Conforme notado pelas autoras, tradicionalmente, a aquisição de duas línguas na infância era vista como tendo custos para a criança, tanto em termos cognitivos quanto em relação à velocidade de aquisição das duas línguas.

Macnamara (1966 apud ALMEIDA; FLORES, 2017, p. 281) apresenta uma visão bastante pessimista do bilinguismo. De fato, é natural pensar que adquirir duas línguas é mais desafiador do que adquirir apenas uma. Além disso, as crianças bilíngues parecem enfrentar outra desvantagem, que é a menor exposição a cada uma das duas línguas. Em outras palavras, as crianças bilíngues têm uma tarefa aparentemente mais complexa do que as crianças monolíngues, já que precisam adquirir duas línguas, enquanto têm uma exposição reduzida a cada uma delas. Segundo as autoras, estudos nesse campo têm demonstrado que o cérebro humano possui a capacidade de adquirir múltiplas línguas sem enfrentar custos cognitivos significativos, desde que haja uma exposição regular desde a infância. Essa interação precoce e consistente com dois idiomas permite o desenvolvimento e a manutenção de uma competência bilíngue estável ao longo do tempo, sem que ocorra confusão entre os idiomas. As crianças bilíngues desenvolvem precocemente a habilidade de distinguir entre

seus idiomas, e o uso de ambos em um mesmo contexto linguístico não indica necessariamente confusão conforme citado pelas autoras no trecho abaixo:

É relativamente consensual que uma criança parece ter muito mais facilidade em adquirir uma segunda língua do que um adulto. Um indivíduo que, desde a infância precoce, é exposto no seu dia a dia a uma L2 irá, com muita probabilidade, atingir um estágio final de aquisição semelhante ou muito próximo ao de um falante nativo nos vários domínios do saber linguístico (desde a pronúncia à sintaxe). Pelo contrário, um sujeito que começa a adquirir uma segunda língua em fase adulta, mesmo que viva durante várias décadas no país onde se fala a L2, terá muito mais dificuldades em atingir uma competência nativa nessa língua, sobretudo da sua estrutura sonora (ALMEIDA e FLORES, 2017, p. 289).

Embora o desenvolvimento linguístico das crianças bilíngues seja geralmente similar ao das crianças monolíngues, existem processos característicos da aquisição bilíngue, como a eventual interação entre os dois sistemas linguísticos durante o desenvolvimento. É importante destacar, conforme Almeida e Flores (2017), que a competência bilíngue não é simplesmente a soma de duas competências linguísticas separadas, podendo apresentar particularidades únicas. Por conseguinte, as crianças bilíngues constituem uma população bastante heterogênea, o que explica a considerável variação observada em diferentes estudos, conforme as observações das autoras a seguir:

[...] vários autores questionaram se as crianças bilíngues desenvolvem desde o início dois sistemas linguísticos separados ou se começam por tratar os dois sistemas linguísticos como um só. Tal como referido na secção anterior, a maioria das investigações centradas no desenvolvimento gramatical são estudos que se debruçam sobre as produções espontâneas de crianças bilíngues, numa perspectiva longitudinal. Os resultados de um primeiro estudo, de Volterra & Taeschner (1978), apontaram para a evidência da existência, num primeiro momento do desenvolvimento linguístico, de um único sistema de representação dos dois sistemas linguísticos aos quais a criança é exposta. (ALMEIDA e FLORES, 2017, p. 282).

O bilinguismo é um fenômeno dinâmico, e é provável que, ao longo do tempo, as crianças continuem a apresentar perfis diversos, podendo tornar-se adultos bilíngues equilibrados, perder uma das línguas ou experimentar mudanças na dominância linguística. Nesse contexto, compreender os desafios e as características do bilinguismo entre as crianças venezuelanas imigrantes no Brasil é fundamental para implementar políticas e programas educacionais eficazes que promovam seu desenvolvimento linguístico e sua integração na sociedade brasileira.

Nos últimos anos, avanços significativos foram observados na promoção da equidade multilíngue, conforme destacado por Rufino (2021). Esta política emergiu como uma ferramenta vital para efetuar mudanças estruturais imediatas, fornecendo oportunidades de

integração social e institucionalizando valores de consenso social. No cenário global, sua relevância se destaca por duas virtudes cruciais: a visibilidade das imagens e propostas dos grupos linguisticamente restritos em nível mundial e o reconhecimento de sua legitimidade por seus pares, muitas vezes ausente em seus países de origem.

Conforme Rufino (2021), os direitos humanos, ao incorporarem a linguagem, estabelece uma combinação de requisitos decisivos encontrados em diversos fóruns e conferências internacionais. Esses direitos básicos da linguagem englobam quatro eixos principais: dignidade, liberdade, igualdade e identidade. A dignidade protege e promove a identidade dos sujeitos em situações de vulnerabilidade, enquanto a liberdade de preferência linguística é garantida em todas as esferas da vida. A igualdade e a não discriminação proíbem que os estados desfavoreçam os sujeitos com base em suas preferências linguísticas, enquanto a identidade linguística é protegida como parte essencial da liberdade de expressão, seja para sujeitos, comunidades ou estados.

A perda da diversidade linguística é considerada um empobrecimento para o patrimônio da humanidade. Os estados devem não apenas reconhecer um idioma oficial ou alguns idiomas internacionais, mas também valorizar, promover e desenvolver as línguas minoritárias como elementos cruciais da identidade. Respeitar e acomodar ativamente a variedade linguística pode ser um sinal de uma sociedade inclusiva e uma ferramenta na luta contra a intolerância e o racismo.

Barros (2021) enfatiza a importância das escolas adotarem políticas de acolhimento que reconheçam e valorizem os saberes da construção subjetiva dos alunos imigrantes, respeitando suas diversas origens culturais e linguísticas. A escola deve ser um ambiente de diálogo e compreensão, onde os alunos se sintam integrados à comunidade escolar. A recente resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) representa um avanço significativo na garantia do acesso e da permanência dos alunos imigrantes nas escolas brasileiras.

Entretanto, é necessário um esforço conjunto dos governos municipais, estaduais e federal para garantir a efetiva implementação dessas políticas e a verdadeira inclusão dos alunos imigrantes. A dignidade e a valorização dos alunos imigrantes venezuelanos nas escolas brasileiras devem ser uma prioridade, demonstrando o compromisso do país com os princípios de inclusão e respeito à diversidade linguística e cultural.

A educação desempenha um papel inclusivo na promoção da integração e do desenvolvimento desses alunos, cabendo às escolas e aos educadores liderar esse processo com sensibilidade e comprometimento. A construção de ambientes escolares acolhedores e inclusivos é essencial para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e crescimento, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica.

2.4 A subjetivação em contextos de imigração

Entretanto, ao longo da revisão da literatura, analisamos como Freud, Melanie Klein e Winnicott trouxeram contribuições significativas para nossa compreensão do desenvolvimento infantil e do processo de subjetivação em contextos de imigração das crianças venezuelanas no Brasil.

Freud (1856-1939) como pioneiro da psicanálise, nos ofereceu fundamentos teóricos para entender a mente humana e os processos inconscientes. Apesar de não ter focado especificamente em crianças, seus ensaios terapêuticos, como o "jogo de fort-da", e suas análises dos sonhos, nos ajudaram a compreender os mecanismos psicológicos envolvidos. Melanie Klein (1882-1960), por sua vez, é reconhecida por seu trabalho pioneiro com crianças, seguindo a linha de pensamento freudiano. Sua abordagem enfatiza os processos inconscientes e a importância do brincar como forma de expressão e elaboração dos conflitos internos das crianças. Já Winnicott (1896-1971), apesar de suas diferenças em relação ao pensamento de Freud, contribuiu de forma significativa para a compreensão do desenvolvimento infantil e do papel do brincar. Sua teoria do "espaço potencial" ressalta a importância do ambiente para promover um desenvolvimento saudável na infância, algo essencial para compreender o contexto real das crianças refugiadas. Além disso, optamos por utilizar o teste projetivo de Pfister que permitiu analisar as reações afetivo-emocionais das crianças à luz da psicanálise. Buscamos indícios de como elas constroem sua identidade e enfrentam os desafios do bilinguismo durante essa transição territorial. A importância de seguir os ensinamentos desses teóricos foram fundamentais para entender as questões psicológicas dessas crianças vulneráveis, embasada na psicanálise, permitiu-nos mergulhar no universo da transição entre o território real e imaginário, oferecendo o apoio necessário para sua jornada de adaptação e reconstrução.

Para compreender a relevância da psicanálise no contexto de refúgio para crianças, é essencial revisitar os conceitos fundamentais desde sua origem até sua aplicação contemporânea. Vilarri (2000) destaca que a análise dos conteúdos do inconsciente é central

na psicanálise e surge dentro do arcabouço teórico e prático desenvolvido por Sigmund Freud que em 1891, inaugurou seu primeiro consultório em Viena, inicialmente atendendo mulheres da burguesia vienense em busca de tratamento para neuroses. O desenvolvimento da clínica psicanalítica teve início nos primeiros escritos pré-psicanalíticos, impulsionado pelo desejo do jovem médico de ouvir as queixas das mulheres histéricas. Durante seu estágio no Hospital Salpêtrière em Paris, Freud ficou impressionado com o trabalho do professor Charcot, que propôs através da hipótese que a histeria tinha origens psíquicas (FREUD, 1910, p. 237-238). A colaboração entre Freud e Josef Breuer resultou nos estudos pioneiros sobre a histeria, culminando na publicação da "Comunicação preliminar" em 1893, bem como no tratamento da renomada paciente Anna O., que foi atendida em seu domicílio devido à sua incapacidade física de se locomover. Mais tarde, Anna O. foi considerada a primeira paciente a ser analisada na história da psicanálise, conforme relatado por Freud:

Já escrevi o fato assombroso de que, do início ao término da doença, todos os estímulos provenientes do segundo estado e suas consequências foram permanentemente suprimidos ao serem expressos na hipnose, e a ele nada tenho a acrescentar senão a certeza de que isso não foi, de modo algum, uma invenção minha que eu teria sugerido à paciente; ao contrário, fiquei surpreso ao extremo e somente após uma série de superações espontâneas desenvolvi, a partir daí, uma técnica terapêutica. (FREUD, [1893-1895], p.74).

Os textos pré-psicanalíticos revelam que Freud atendia seus pacientes em diversos locais, desde o leito hospitalar até em suas próprias residências. Alguns pacientes eram admitidos e tratados por correspondência, como o caso do Pequeno Hans, um garoto que apresentava fobias relacionadas a cavalos. Freud, através de correspondência com o pai da criança, conseguiu traçar os medos do menino até conflitos edípicos e fantasias relacionadas à castração. O método de Freud envolvia interpretações das manifestações simbólicas presentes nos sonhos e brincadeiras da criança, conforme citado pelo autor:

[...] É apresentado à história de doença e cura de um paciente muito jovem, uma história que, a rigor, não provém de minha observação. É certo que estabeleci as linhas gerais do tratamento e cheguei a intervir pessoalmente numa ocasião, quando conversei com o garoto. Mas o tratamento mesmo foi realizado por seu pai, e a ele sou profundamente grato por confiar-me suas notas para publicação. (FREUD, [1906-1909], p. 124). Também direi, em minha confessa parcialidade para com Hans, que ele não é o único menino assaltado por fobias em algum momento da infância. Sabe-se que esses transtornos são muitos frequentes, também em crianças cuja educação não deixa a desejar em matéria de rigor. As crianças atingidas tornam-se neuróticas, ou permanecem saudáveis. (FREUD, 1909, p. 277).

Neste contexto, as análises de Freud (1909) sobre o caso do pequeno Hans trazem reflexões pertinentes que ressaltamos no delicado processo de subjetivação das crianças imigrantes. Essas crianças enfrentam uma jornada emocional e psicológica complexa, muitas

vezes desenrolada em territórios imaginários, onde buscam encontrar acolhimento e cuidado, elementos essenciais para sua proteção e desenvolvimento saudável. Muitas vezes não acolhidas em seus países de origem, elas embarcam em uma jornada em busca de um lugar onde possam se sentir seguras e cuidadas. No entanto, é crucial reconhecer que, assim como Hans, essas crianças podem carregar consigo complexos reprimidos e traumas do passado, que têm o potencial de afetar seu desenvolvimento futuro. Portanto, oferecer um ambiente seguro e acolhedor é muito importante para ajudá-las a superar esses desafios e construir uma identidade saudável e resiliente. As reflexões de Freud também nos levam a considerar como o ambiente de acolhimento e cuidado é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças imigrantes. Assim como Hans pode ter se beneficiado da atenção e assistência de seu pai para lidar com seus medos, as crianças imigrantes também necessitam de apoio emocional e estrutural para enfrentar os desafios que surgem durante o processo de adaptação a um novo ambiente.

Freud, em sua prática clínica, demonstrou a capacidade da psicanálise de transitar por diversos territórios, mesmo em momentos improváveis, como durante suas férias na Suíça. Um exemplo marcante é o encontro com uma jovem chamada Katharina no topo de uma montanha, aonde conduziu uma breve sessão de análise. Esse episódio singular ilustra a viabilidade do setting terapêutico em lugares inesperados. A escuta atenta de Katharina naquele cenário incomum permitiu que suas memórias ressurgissem, revelando a desordem em sua narrativa dos eventos, uma manifestação clara de seu comportamento na cena da descoberta (FREUD, [1893-1895], p. 189). Esse encontro improvável demonstrou-se eficaz no caso de Katharina, pois sua disponibilidade e desejo pelo processo analítico foram fundamentais para o progresso do tratamento. Tanto no consultório quanto no topo de uma montanha, o ambiente é moldado pelo acordo terapêutico e pela disposição mútua para que esse processo ocorra, como observado pelo autor:

Ali estava eu, portanto, de novo em meio às neuroses, pois dificilmente se trataria de algo diverso no caso daquela moça grande e robusta, de semblante atormentado. Interessou-me que as neuroses prosperassem tão bem a uma altitude acima de dois mil metros; assim, continuei a fazer perguntas. (FREUD, [1893-1895], p. 181).

Esse episódio ressalta que o setting terapêutico não está limitado ao espaço físico do consultório. O ambiente propício para a análise é moldado pela disposição mútua entre analista e paciente, independentemente do local. Tanto no consultório quanto no topo de uma montanha, a entrega ao processo analítico e a abertura para a escuta são fundamentais para o

progresso do tratamento. Assim, a prática clínica de Freud transcendeu fronteiras geográficas e contextuais, demonstrando que o trabalho analítico pode acontecer onde houver amor, entrega e desejo genuíno de compreensão. Esse encontro improvável com Katharina no topo da montanha demonstra a capacidade da psicanálise de alcançar e transformar vidas, independentemente do ambiente em que se encontre, sendo assim, a análise deve ser realizada onde quer que haja amor, onde haja entrega e o desejo de ouvir e ser ouvido.

Outro marco relevante no percurso da psicanálise foi a admissão e tratamento de alguns pacientes por correspondência. Essa passagem na história da psicanálise mais uma vez fortalece as discussões acerca dos diferentes lugares em que a técnica pode se estabelecer e produzir resultados terapêuticos. Mesmo em lugares de refúgio das crianças imigrantes, onde o tempo para encontros presenciais pode ser escasso, é possível realizar um trabalho de escuta analítica com esses pequenos sujeitos.

No contexto do setting por correspondência, destacam-se as cartas trocadas entre Freud e seu amigo Pfister, que relatam o caso de um jovem paciente com neurose compulsiva grave. A análise dessas cartas ressalta a importância do setting terapêutico, que pode ocorrer tanto em um consultório físico quanto nas linhas de uma carta. Embora não seja possível determinar com precisão o desejo do jovem paciente AB em participar do tratamento analítico além do desejo explícito de Pfister para que ele fosse admitido por Freud, é notável que AB declinou-se ao tratamento assim que Freud decidiu tomá-lo em análise. Franco e Wondracek relatam que:

As referências a AB são incompletas, mas o material que aparece é suficiente para ser instigante. O que está nas cartas monta um quadro que clama por pensamento. É necessário trabalho para completá-lo. Aparentemente trata-se de paciente do qual o próprio Pfister se ocupa na Suíça. (FRANCO e WONDRAČEK, 2007, pp. 599-600).

No percurso histórico da prática psicanalítica, os estudos de Freud com crianças se destacam como uma fonte de grande interesse, especialmente diante dos desafios enfrentados por essas crianças que muitas vezes se deparam com muros que obscurecem a esperança, bloqueando as possibilidades de se constituírem como sujeitos tanto de si quanto da sociedade que agora chamam de lar. Em sua obra de 1920, "Além do Princípio do Prazer", enfatizou a importância do brincar como uma ferramenta essencial para que as crianças possam explorar e processar simbolicamente seus desejos, medos e angústias. Ao analisar o filho de um colega, Freud introduziu a noção do "jogo de fort/da" (brincar de aqui/ali). Essa observação permitiu-lhe compreender como as crianças usam o brincar como uma forma de dominar suas

ansiedades, destacando assim a relevância do brincar em suas vidas, como ilustrado na citação a seguir:

Recentemente as diversas teorias sobre o jogo infantil foram resumidas e apreciadas psicanaliticamente por um trabalho que aqui posso indicar. Essas teorias se empenham em descobrir os motivos do jogo das crianças, mas sem destacar o ponto de vista econômico, a consideração pelo ganho de prazer (FREUD, 1920, p. 171).

O autor reconheceu o brincar como uma ferramenta facilitadora para a expressão de conflitos internos e para o desenvolvimento emocional saudável das crianças. Sua abordagem sublinhou a importância de proporcionar às crianças espaços seguros e oportunidades para explorar suas emoções e conflitos por meio do brincar, oferecendo-lhes assim um caminho para superar os desafios emocionais que enfrentam.

Também é imprescindível considerar as contribuições de Melanie Klein (1882-1960) e Donald Winnicott (1896-1971) para este estudo, pois adicionam novas camadas de compreensão ao processo de subjetivação das crianças imigrantes. Eles enriquecem e expandem os fundamentos estabelecidos por Freud na psicanálise infantil. Ao reconhecer a importância desses autores, podemos identificar, por meio do brincar, as inferências emocionais provocadas pela mudança de território e os desafios que dificultam a adaptação desses pequenos sujeitos a um novo ambiente. Klein postulava que as crianças experimentavam emoções intensas desde o nascimento e que, por meio da análise de brincadeiras, desenhos e fantasias, sendo possível identificar os conflitos mais profundos da psique infantil. Ela concebeu a técnica da "caixa de areia", um espaço onde a criança podia expressar suas angústias e desejos de maneira mais livre e espontânea. Ao contrário de Freud, que se concentrava nas fases do desenvolvimento sexual, Klein investigava a fantasia inconsciente e os processos defensivos desde os primeiros anos de vida. A técnica da análise para crianças desenvolvida pela autora descreveu as possibilidades de intervenção da psicanálise desenvolvida por Sigmund Freud ser utilizados para análise na primeira infância, conforme relatou a autora:

As observações psicanalíticas ensinaram-nos que, mesmo nos seus mais tenros anos, as crianças experimentam não apenas impulsos sexuais e ansiedade, como também grandes desapontamentos. Junto com a crença na assexualidade da criança acabou também a crença no "paraíso da infância". Estas são conclusões que foram obtidas a partir da análise de adultos e da observação direta de crianças, confirmadas e complementadas pela análise de crianças pequenas. (KLEIN, 1932, p. 23).

A autora destaca a importância de se dedicar inicialmente ao inconsciente da criança e, gradualmente, estabelecer contato com o ego. Ao diminuir a pressão excessiva do superego e

fortalecer o ego da criança, a análise auxilia em seu desenvolvimento. A decisão de seguir os passos de Melanie Klein em seu trabalho com crianças adiciona uma dimensão importante nesta pesquisa. Através da entrevista lúdica e do brincar, as crianças encontram um espaço seguro para expressar seus anseios e expectativas em relação ao novo território que estão explorando. As diferenças entre a mente infantil e adulta nos mostram que precisamos encontrar formas alternativas de acessar as associações das crianças e compreender seu inconsciente. Foi exatamente essa compreensão que levou ao desenvolvimento da técnica da análise através do brincar. Conforme mencionado a seguir:

A criança expressa suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico, através de brincadeiras e jogos. Ao fazer isso, ela emprega o mesmo modo de expressão arcaico e filogeneticamente adquirido, a mesma linguagem, por assim dizer, com que estamos familiarizados nos sonhos; e só poderemos compreendê-la plenamente se a abordarmos da forma como Freud nos ensinou a abordar a linguagem dos sonhos. O simbolismo é apenas uma parte dela. Se desejarmos compreender o brincar da criança corretamente em relação ao seu comportamento como um todo durante a sessão analítica, não devemos nos contentar em pinçar o significado dos símbolos isoladamente na brincadeira, por impressionantes que sejam tão frequentemente, mas devemos considerar todos os mecanismos e métodos de representação empregados pelo trabalho do sonho, sem nunca perder de vista a relação de cada fator com a situação como um todo. (KLEIN, 1932, p. 27)

A técnica do brincar desenvolvida por Melanie Klein oferece uma abordagem para compreender o mundo interno das crianças, principalmente em contextos desafiadores como o das crianças imigrantes enfrentando mudanças de território. Ao observar as brincadeiras das crianças, podemos desvendar uma riqueza de significados e emoções subjacentes, fornecendo pistas sobre suas experiências emocionais durante essa transição. É através da análise cuidadosa das brincadeiras que a criança optou por realizar, revela que um único brinquedo ou segmento de uma brincadeira pode conter múltiplos significados, que só podem ser compreendidos em sua totalidade quando consideramos o contexto mais amplo e a situação analítica em que ocorrem. Da mesma forma que interpretamos os sonhos, podemos inferir e interpretar o significado das brincadeiras, analisando cada detalhe minuciosamente e relacionando-os ao sentimento de culpa da criança. Também observamos como as crianças transitam de brincar com um objeto para personificá-lo, utilizando-se delas mesmas, e depois retornam a atividades como brincar com água, cortar papel ou desenhar. Essas mudanças no jogo e os meios escolhidos para expressar seu conteúdo são altamente significativos e reveladores, pois, ao aplicarmos a técnica do brincar, podemos compreender o porquê dessas mudanças e o que elas representam em relação aos sentimentos e experiências da criança.

Assim como os adultos expressam seus pensamentos e emoções por meio dos sonhos, as crianças utilizam o brincar como o principal meio de expressão. Ao explorarmos as associações e simbolismos presentes nas brincadeiras das crianças, descobrimos que muitas vezes elas expressam as mesmas preocupações e desejos que manifestam em seus sonhos, ou produzem associações a sonhos anteriores em suas brincadeiras subsequentes. Esses elementos separados do brincar são indicações para o observador experiente; e, enquanto brinca, a criança também conversa e diz toda sorte de coisas, que têm o valor de genuínas associações. (KLEIN, 1932, p. 28)

Klein (1932) observou a facilidade com que as crianças aceitam a interpretação durante o brincar e o prazer que encontram nesse processo. Essa receptividade pode ser atribuída, em parte, à comunicação fluida entre o consciente e o inconsciente nas mentes das crianças, tornando o retorno ao inconsciente mais acessível. Os efeitos da interpretação durante o brincar são notáveis, mesmo quando não são conscientemente percebidos pelas crianças. Para a autora, esses efeitos podem ser observados na prontidão das crianças para retomar um jogo que havia sido interrompido devido a uma inibição ou trauma, sendo assim, a interpretação durante o brincar também permite que o jogo se expanda ou mude de direção, revelando camadas mais profundas da mente da criança.

No contexto das crianças imigrantes, esses resultados têm implicações significativas. Através do brincar terapêutico, as crianças podem expressar e processar suas experiências emocionais relacionada à imigração de forma simbólica e segura. Por exemplo, uma criança pode usar bonecos ou outros objetos durante o brincar para representar situações ou sentimentos relacionados à sua imigração, permitindo-lhes explorar e compreender suas emoções de uma maneira não verbal. Além disso, o brincar terapêutico pode ajudar as crianças imigrantes a lidar com os desafios de adaptação a um novo ambiente, promovendo a resiliência e fortalecendo sua identidade. Ao oferecer um espaço seguro e acolhedor para o brincar, a entrevista lúdica produz oportunidades para as crianças processarem suas experiências de imigração, desenvolverem habilidades de enfrentamento e construir relações de confiança. Conforme proposto por Klein:

E, à medida que a ansiedade é desse modo resolvida e o desejo de brincar é restaurado, também o contato analítico se estabelece novamente. À medida que a interpretação libera a energia que a criança despendia para manter a repressão, um novo interesse pelo brincar é gerado. Por outro lado, às vezes nos deparamos com resistências que são muito difíceis de superar. No mais das vezes, isso significa que esbarramos na ansiedade e sentimento de culpa

pertencentes a camadas mais profundas da mente da criança. (KLEIN, 1932, p. 28)

Como observado por Klein, se nos aproximarmos da criança com a técnica de adultos, corremos o risco de não alcançarmos os níveis mais profundos de sua psique. Isso ocorre porque a psicologia da criança difere significativamente do adulto: seu inconsciente está mais próximo do consciente, e seus impulsos mais primitivos estão em constante interação com processos mentais mais complexos. No entanto, quando compreendemos adequadamente o modo de expressão da criança e utilizamos a técnica do brincar, essas diferenças não são mais obstáculos, mas sim oportunidades. O brincar permite que a criança expresse seus sentimentos, desejos e conflitos de forma simbólica e não verbal, o que pode revelar aspectos profundos de sua psique de maneira imediata e direta.

Donald Winnicott (1896-1971), renomado psicanalista britânico, trouxe contribuições significativas que, embora tenham se distanciado em alguns aspectos da psicanálise freudiana clássica, enriqueceram a compreensão das dinâmicas emocionais, especialmente quando aplicadas ao contexto de crianças imigrantes da Venezuela, enfrentando os desafios do bilinguismo e adaptações socioculturais ao chegarem ao Brasil. Para Winnicott, o ser humano não é apenas um objeto da natureza, mas sim um sujeito que, para existir plenamente, depende do cuidado e da atenção da figura materna. Essa perspectiva se concentra mais na criança e no ambiente presente em que ela se encontra, ele afirma que o relacionamento mãe-bebê, onde a comunicação é predominantemente não verbal, tornou-se um modelo no processo analítico, modificando assim a função da interpretação no tratamento psicanalítico. Em sua teoria do espaço potencial, Winnicott (1971) destaca o papel fundamental desse espaço na experiência cultural e no desenvolvimento do sujeito. Esse conceito se correlaciona intimamente com o brincar, uma vez que a experiência criativa tem seu início na brincadeira. O espaço potencial representa a interação entre o eu e o não-eu, entre o sujeito e o objeto percebido, situando-se na fronteira entre o controle onipotente e a existência de objetos fora desse controle, considerando que:

A partir daí, talvez seja possível perceber quão importante pode ser para o analista reconhecer a existência desse lugar, o único em que a brincadeira pode ser iniciada, lugar este encontrado num momento de continuidade-contiguidade em que os fenômenos transicionais se originam. (WINNICOTT, 1971, p. 143).

Para as crianças imigrantes da Venezuela, a interação entre o eu e o não-eu apresenta desafios particulares, pois enfrentam mudanças significativas no ambiente, no idioma e nas relações interpessoais. Compreender como essas experiências molda seu espaço potencial é

essencial. A confiabilidade da figura materna, que pode ser representada pela comunidade de acolhimento, influencia diretamente a adaptabilidade dessas crianças diante dos desafios do bilinguismo e das adaptações socioculturais. Isso contribui diretamente para a capacidade de relacionamento do ego, como proposto por Winnicott (1971), tornando-se fundamental nesse processo, pois representa a habilidade de estabelecer conexões significativas não apenas com o corpo, mas também com as experiências e relações vivenciadas. Portanto, ao considerar Winnicott como suporte teórico secundário, destacamos a importância do brincar não apenas como uma atividade lúdica, mas como um mecanismo na construção e manutenção do espaço potencial. Ressaltamos que as brincadeiras dessas crianças não são apenas expressões de lazer, mas formas significativas de processar e lidar com as complexidades emocionais desencadeadas pela imigração e adaptação. Assim sendo, a aplicação dessa perspectiva enriquece a compreensão das reações emocionais dessas crianças e fornece pistas para a construção, ou podemos dizer, reconstrução de uma identidade que transcenda as barreiras do bilinguismo e, conseqüentemente, das reações afetivo-emocionais que marcaram esses pequenos sujeitos nos seus primeiros anos de vida.

No processo de subjetivação das crianças, a língua desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na expressão das emoções. Embora o bilinguismo tenha sido discutido detalhadamente no início deste capítulo, é importante reconhecer a contínua relevância da língua na análise das barreiras emocionais enfrentadas por essas crianças imigrantes. É por meio da linguagem que eles expressam seus sentimentos, pensamentos e experiências, e é também por meio dela que constroem sua identidade e se conectam com o mundo ao seu redor. Portanto, ao examinar o desempenho na leitura, podemos também identificar padrões, dificuldades e estratégias utilizadas diante das diferentes línguas presentes em seu ambiente. Isso nos permite compreender melhor os desafios enfrentados por essas crianças e nos capacita a propor o desenvolvimento de intervenções que sejam mais eficazes e inclusivas. Este estudo analisou profundamente o processo de subjetivação à luz da psicanálise, integrando teoria e prática para oferecer intervenções eficazes que promovam o bem-estar e a resiliência das crianças refugiadas em sua jornada de construção de si e de suas histórias.

2.5 Percursos e direitos das crianças imigrantes e os fundamentos teóricos

Entretanto, o estudo voltado para o processo de subjetivação das crianças venezuelanas refugiadas no Brasil, nos leva a um olhar mais humano e sensível, pois essas

crianças enfrentam uma mudança de território forçada em busca de uma vida melhor. Nesse processo, é importante adotar uma narrativa delicada e minuciosa, principalmente ao utilizar a psicanálise como guia para compreender suas experiências. A escolha dos teóricos desempenha um papel vital nesse contexto, pois nos ajuda a compreender as complexidades psicológicas dessas crianças que estão passando por uma transição tão desafiadora. Elas estão se reestruturando no território imaginário, o Brasil, enquanto carregam consigo as cicatrizes das experiências traumáticas e a repressão dos seus sentimentos vivenciados em seu território de origem, a Venezuela. Esperamos que o Brasil seja um exemplo no acolhimento e continue empenhando os seus esforços para a garantia do bem-estar psicossocial desses pequenos imigrantes, além de todos os direitos já adquiridos, conforme citado abaixo:

No Brasil, os direitos são garantidos pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela nova Lei de Migração, Lei n. 13.445/2017, que estabelece o princípio da proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante. O reconhecimento da infância migrante como tema específico no Direito brasileiro ocorre com a Resolução Conjunta n. 1/2017, assinada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e pela Defensoria Pública da União (DPU). A resolução desvincula a regularização migratória e o exercício de guarda e estabelece a DPU como agente de assistência jurídica e de proteção da criança e do adolescente. A norma dispõe sobre os procedimentos de identificação preliminar, atenção e proteção no atendimento a crianças e adolescentes nacionais de outros países (migrantes, refugiadas ou apátridas), separados ou desacompanhados. Em 2018, a Recomendação n. 1 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) indica a prioridade absoluta de crianças e adolescentes migrantes. (Apud ACNUR, 2020)

Após compreendermos os conceitos teóricos, torna-se essencial entender os desafios e adversidades enfrentados pelas crianças refugiadas durante sua jornada até o Brasil. O deslocamento forçado, seja em companhia dos pais ou separados deles, expõe essas crianças a uma série de perigos e violações de direitos durante a travessia, nos países de origem e destino. A ausência de dados detalhados por idade e gênero, como apontado pela UNICEF (2023), destaca a importância de considerar as diferentes realidades vivenciadas por crianças e adolescentes nesse contexto, como mencionado a seguir:

Mediante a necessidade de se desenvolver dispositivos de governança migratória alinhados à Constituição Federal do Brasil de 1988 e às normas internacionais de direitos humanos, bem como, atender as demandas da sociedade civil por uma nova legislação que reconhecesse a pessoa migrante como sujeito de direitos, foi promulgada em 24 de maio de 2017, a nova Lei de Migração (Brasil, 2017). (Apud UNICEF, 2023)

O Brasil tem buscado preencher essa lacuna, coletando informações sobre o perfil migratório dessas crianças, mas a complexidade do fenômeno demanda uma atenção constante. A aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca a importância de considerar as crianças e os adolescentes desacompanhados, separados ou sem documentos. O princípio do melhor interesse da criança demonstra a necessidade cuidadosa na tomada de decisões que afetam o bem-estar desses pequenos imigrantes, conforme preconiza o ECA no seu Artigo 3º a seguir:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA - LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990)

O processo de subjetivação e reconstrução identitária em um novo território também implica em assegurar o espaço para que a criança possa expressar sua própria voz, como ressaltado pela UNICEF (2023). Levar em consideração a idade, estágio de desenvolvimento e maturidade é fundamental, assim como garantir que sejam informadas e ouvidas em seu próprio idioma, promovendo a inclusão e respeitando sua subjetividade. Conforme preconiza a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC):

As crianças que se mudam de seu país de origem para outro país como refugiadas (porque não era seguro para elas permanecer naquele país) devem obter ajuda e proteção e ter os mesmos direitos que as crianças nascidas nesse país – é o que prevê o artigo 22 da CDC. (Apud UNICEF, 2023)

No contexto internacional, os princípios de não-devolução destacam-se como uma responsabilidade dos Estados em proteger a vida e a liberdade, especialmente no caso de crianças imigrantes. Embora a Lei de Migração brasileira incorpore esses princípios, a criminalização da migração é reconhecida como problemática, podendo resultar em violações dos direitos humanos. É crucial considerar abordagens humanitárias e compreender que os imigrantes, incluindo crianças, não devem ser tratados como criminosos. Na área educacional, a inclusão de crianças e adolescentes imigrantes venezuelanos no sistema formal de ensino brasileiro, representa um desafio significativo, sobretudo considerando o bilinguismo como uma barreira linguística para a integração e socialização das crianças na comunidade escolar, conforme discutido no início deste capítulo.

CAPÍTULO TERCEIRO

A MEDIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR COMO TERRITÓRIO DE ACOLHIMENTO

O ambiente escolar ocupa uma posição central no processo de adaptação das crianças imigrantes, ao fornecer tanto a instrução formal quanto um espaço para interações sociais e a construção de identidades. Neste contexto, a escola é um local de aprendizagem acadêmica, bem como, um campo para a mediação de experiências multiculturais e multilinguísticas. Conforme destacado por Barros (2021), as crianças imigrantes frequentemente enfrentam desafios que vão além da adaptação curricular, incluindo preconceitos, dificuldades linguísticas e sentimentos de exclusão. Essas barreiras dificultam o engajamento escolar, podendo impactar a qualidade no processo de subjetivação infantil, ou seja, a forma como essas crianças constroem uma noção de si mesmas em relação ao outro e ao mundo.

De acordo com Winnicott (1975 apud ANDRADE, 2017), o brincar constitui uma prática intrinsecamente terapêutica, essencial tanto para a saúde mental quanto para uma vivência criativa. O brincar oferece um meio singular de habitar um espaço intermediário entre o mundo interno e as experiências compartilhadas, permitindo ao sujeito transitar por universos sensíveis que potencializam sua expressão vital. Neste sentido, Andrade (2017) argumenta que não são os materiais ou conteúdos específicos da brincadeira que revelam e promovem crescimento e saúde, mas sim o ato de brincar em si. A brincadeira, portanto, é uma forma de comunicação criativa e uma via para o cuidado na prática psicanalítica. Contudo, o brincar desenvolve as características transicionais em uma terceira área de experiência conhecida como espaço potencial. Este espaço, situado entre o mundo interno do sujeito e a realidade externa, surge inicialmente na relação entre mãe e bebê por meio de objetos transicionais. É neste espaço que se situa tanto o brincar quanto as experiências culturais. Trata-se de uma zona interativa, que não pertence completamente nem ao mundo interno da fantasia, nem à realidade objetiva e concreta. Segundo Winnicott (1975 apud ANDRADE, 2017), é nesse espaço que o sujeito encontra um terreno fértil para experimentar e elaborar sua subjetividade, bem como para se engajar em práticas culturais significativas.

No contexto das crianças imigrantes, o espaço potencial pode ser especialmente relevante, uma vez que permite a exploração de múltiplas identidades culturais e linguísticas sem o peso das categorizações. O brincar, neste ambiente, pode funcionar como uma ponte entre as diferentes esferas culturais que essas crianças habitam, promovendo a integração e o fortalecimento de sua subjetividade, conforme relata a autora a seguir:

O espaço potencial é um campo de experimentação onde a apropriação dos objetos que a realidade externa oferece e a vivência da realidade subjetiva interior, podem acontecer sem ter que se estabelecerem qualquer desses domínios. É um lugar virtual ocupado pelo brincar criativo, que se expande das brincadeiras da infância à vida cultural. É no entre o subjetivamente concebido e o objetivamente percebido que a brincadeira se instala e com ela o gesto criativo se desdobra em possíveis criações culturais. (ANDRADE, 2017, p. 06).

Figura 01 – Crianças imigrantes excluídas dos grupos escolares/Gerada por Meta AI



Fonte: OpenAI, 2024.

Entretanto, a exclusão social de crianças imigrantes no ambiente escolar é uma realidade preocupante, muitas vezes agravada por questões linguísticas e culturais. A imagem acima, retratando duas crianças isoladas por colegas de classe ilustra de maneira clara os efeitos do estigma, que podem surgir devido ao sotaque ou às dificuldades iniciais no aprendizado do português. Esse tipo de exclusão é um reflexo de barreiras linguísticas, das dinâmicas de poder e preconceitos que desvalorizam a diversidade cultural e linguística. Para essas crianças, a escola, que deveria ser um lugar de integração e crescimento, muitas vezes se torna um espaço de solidão e retração. O isolamento social decorrente dessas experiências

pode ser particularmente nocivo durante a infância, uma fase crítica para o desenvolvimento emocional e social. Conforme citado no capítulo segundo, os estudos mostram que crianças imigrantes enfrentam frequentemente o que se descreve como "silenciamento", destacando especificamente que elas se retraem devido à percepção de que suas identidades culturais e linguísticas não são valorizadas. Esse silenciamento, além de prejudicar a participação ativa nas atividades escolares, afeta qualidades de autoestima e o sentimento de pertencimento.

Entretanto, a estratégia eficaz para combater esses desafios, amplamente discutida na literatura, é a implementação de programas bilíngues de acolhimento. Esses programas têm como objetivo promover o aprendizado do português de maneira inclusiva, sem que isso implique na desvalorização da língua e da cultura de origem das crianças. Ao valorizar a diversidade linguística, esses programas criam um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral das crianças imigrantes. Além disso, tais iniciativas contribuem para a redução do silenciamento. Ao permitir que as crianças utilizem sua língua materna enquanto aprende uma nova língua, os programas bilíngues registram e validam suas identidades culturais. Isso, por sua vez, facilita a integração social e incentiva a participação ativa nas atividades escolares e comunitárias, promovendo uma comunicação mais aberta e significativa entre as crianças imigrantes e seus pares.

A escola tem um papel essencial de mediador no acolhimento e integração de crianças imigrantes, oferecendo suporte para o aprendizado formal, contudo, disponibilizando um espaço para a construção de laços sociais e a valorização da diversidade cultural. Em especial, o uso de atividades lúdicas tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover a inclusão de crianças imigrantes, uma das práticas lúdicas mais eficazes nesse contexto é a dramatização. Por meio dela, as crianças participaram de encenações e jogos simbólicos que estimulam o uso da língua portuguesa de forma espontânea e prazerosa. Essas atividades criam um ambiente descontraído e acolhedor, onde as barreiras linguísticas são suavizadas e a comunicação se torna mais acessível. Além disso, a dramatização permite que as crianças expressem suas emoções e compartilhem suas experiências, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento. As atividades lúdicas também têm um papel importante na construção de pontes culturais entre alunos brasileiros e imigrantes. Ao participar de jogos e dramatizações coletivas, as crianças têm a oportunidade de conhecer diferentes perspectivas culturais, o que promove a empatia e o respeito mútuo. Este tipo de interação facilita a adaptação das crianças imigrantes e enriquece a experiência educacional de todos os alunos, ao valorizar a diversidade e estimular a colaboração. Por

outra vertente, a subjetivação das crianças imigrantes, conforme demonstrado, é um processo complexo que envolve tanto desafios emocionais quanto adaptações linguísticas e culturais. Andrade (2015) destaca que o sujeito se constitui em relação ao outro, um processo que ocorre por meio de identificações e interações que podem reafirmar ou transformar sua percepção de si mesmo. Nas escolas brasileiras, onde crianças imigrantes e brasileiras convivem, essa dinâmica é intensificada pelas diferenças culturais e linguísticas, evidenciadas em momentos de interação em que cada grupo utiliza sua língua materna. Esses encontros são fundamentais para o desenvolvimento de uma subjetividade resiliente e integrada.

Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2004) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é profundamente mediado pelo contexto cultural e pelas interações sociais. Isso se torna evidente quando práticas escolares integram mediadores culturais, que ajudam a conectar crianças imigrantes com seus pares e professores. Nessas interações, o uso das línguas maternas de ambos os grupos promove um espaço de troca que vai além do simples aprendizado linguístico. Trata-se de um ambiente onde as crianças podem negociar significados, compartilhar experiências e construir novas formas de compreender as mesmas e o mundo que as cerca.

O brincar também desempenha um papel importante nesse processo. Freud, em *Além do Princípio do Prazer* (1920), introduz o conceito do "jogo de forte/da" como uma maneira pela qual as crianças processam simbolicamente seus desejos, medos e ansiedades. O brincar permite que as crianças assumam controle sobre suas experiências emocionais, transformando o desconhecido e o ameaçador em algo manejável. Esse aspecto é especialmente relevante para crianças imigrantes, que frequentemente enfrentam a perda de referências familiares e a necessidade de se adaptarem a novos contextos culturais e linguísticos. Por meio do brincar, essas crianças encontram um espaço simbólico para explorar suas ansiedades e se apropriar de novas identidades.

No exemplo que será apresentado a seguir, crianças venezuelanas e brasileiras participam juntas de uma atividade lúdica em sala de aula. Esse cenário evidencia como práticas inclusivas podem transformar a dinâmica escolar, criando um espaço onde todas as crianças, independentemente de sua origem, tenham a oportunidade de se expressar, aprender e construir relações significativas. As atividades lúdicas, portanto, auxiliam no aprendizado do idioma e desempenham um papel mediador na promoção de uma convivência harmoniosa e na construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e solidária.

Figura 02 – Atividade lúdica entre alunos brasileiros e imigrantes/Gerada por Meta AI



Fonte: OpenAI, 2024.

Nas interações entre crianças venezuelanas e brasileiras, o uso das línguas maternas em atividades lúdicas exemplifica o poder dessas práticas. A convivência bilíngue em sala de aula, longe de ser um obstáculo, torna-se uma oportunidade para enriquecer as experiências de ambos os grupos. Essa interação permite que as crianças imigrantes expressem sua identidade cultural, enquanto as crianças brasileiras ampliam sua compreensão do mundo. Além disso, essas práticas promovem um ambiente de respeito e valorização mútua, essencial para o desenvolvimento de laços sociais e emocionais saudáveis. Por exemplo, crianças que preservam aspectos de sua identidade cultural através da manutenção de sua língua materna tendem a demonstrar níveis mais elevados de autoestima e uma maior capacidade de adaptação em ambientes multiculturais. Essas características são particularmente evidentes em contextos de bilinguismo subtrativo, onde o aprendizado de uma nova língua ocorre sem a perda ou desvalorização da língua de origem.

Flory e Souza (2009) destacam que, ao garantir a continuidade da língua materna, essas crianças preservam um vínculo essencial com suas raízes culturais, desenvolvendo uma

base sólida para enfrentar os desafios emocionais e sociais de sua nova realidade. Esse processo fortalece sua identidade, oferecendo um senso de pertencimento tanto à cultura de origem quanto à cultura do país de acolhimento, o que contribui significativamente para sua saúde emocional e para o desenvolvimento de habilidades sociais. No exemplo que será apresentado logo abaixo, um grupo de crianças venezuelanas e brasileiras interage em suas línguas maternas, demonstrando como a diversidade linguística e cultural pode ser uma ferramenta de inclusão e subjetivação. Nesse contexto, as diferenças não são vistas como barreiras, mas como pontes que conectam os pequenos sujeitos e promovem o aprendizado mútuo, contribuindo para a formação de sujeitos mais resilientes, criativos e empáticos.

Figura 03 – Crianças interagindo em línguas maternas/Gerada por Meta AI



Fonte: OpenAI, 2024.

Melanie Klein (1932) ressalta o brincar como uma forma essencial de expressão emocional, um conceito que tem sido amplamente aplicado no suporte a crianças imigrantes. No contexto das escolas brasileiras, atividades como jogos simbólicos e dinâmicas de grupo oferecem um espaço seguro para que essas crianças elaborem suas vivências de perda e adaptação. Um exemplo disso pode ser visto na imagem abaixo, que retrata crianças representando sua jornada de imigração por meio de brincadeiras com bonecos. Nesse tipo de atividade, elas frequentemente externalizam medos e esperanças, criando oportunidades para que educadores e mediadores culturais abordem essas questões de forma pedagógica.

Entretanto, as brincadeiras permite desvendar um rico universo de significados e emoções subjacentes, fornecendo pistas sobre as experiências emocionais das crianças durante a transição para uma nova cultura. Cada escolha de brinquedo ou segmentos de uma brincadeira pode incluir múltiplos significados, que só se tornam completamente compreensíveis quando analisados no contexto mais amplo de sua experiência de vida e na situação analítica em que ocorrem. Outro aspecto revelado das brincadeiras infantis é o modo como às crianças alternam entre diferentes tipos de atividades e formas de expressão, ao aplicar a técnica do brincar, educadores e terapeutas podem compreender melhor o significado dessas transições e o que elas revelam sobre os sentimentos e experiências vividas pela criança.

Figura 04 – Reprodução lúdica sobre as experiências imigratórias/Gerada por Meta AI



Fonte: OpenAI, 2024.

Além disso, o espaço potencial descrito por Winnicott (1971) encontra-se presente em ambientes escolares acolhedores. Nesses espaços, as crianças podem explorar sua criatividade e desenvolver uma relação equilibrada com o "eu" e o "não-eu", facilitando sua integração. Contudo, o bilinguismo, longe de representar apenas um desafio, pode se tornar uma ponte para a subjetivação e a inserção social das crianças imigrantes, considerando que, ao desenvolverem competências linguísticas em dois idiomas, constroem o senso de pertencimento a múltiplos contextos culturais, fortalecendo sua identidade emocional

(ALMEIDA e FLORES, 2017). Nesse processo, a valorização de suas línguas de origem promove a autoestima, o fortalecimento do ego e o sentimento de pertencimento. Um exemplo dessa prática é ilustrado na foto apresentada abaixo, que retrata atividades escolares em que crianças criam histórias bilíngues. Essas atividades possibilitam a interação social e promovem o aprendizado do português de forma contextualizada e significativa, auxiliando na reafirmação do valor de sua herança cultural. Ao integrar elementos das culturas de origem e de acolhimento, as crianças têm a oportunidade de explorar suas próprias maneiras de interculturalidade.

Figura 05 – Criação de histórias bilíngues entre culturas/Gerada por Meta AI



Fonte: OpenAI, 2024.

Na teoria psicanalítica de Melanie Klein (1932), conforme revisado no capítulo anterior, ofereceu pistas importantes sobre a importância desse processo. Klein enfatizou a necessidade de trabalhar inicialmente com o inconsciente da criança para, gradualmente, estabelecer contato com o ego. A diminuição da pressão do superego e o fortalecimento do ego são necessários para o desenvolvimento emocional saudável. No contexto do bilinguismo, essas pistas ajudam as crianças a lidar com as tensões internas que podem surgir do processo de adaptação, promovendo maior equilíbrio emocional e integração identitária. Para crianças venezuelanas, o bilinguismo está intrinsecamente ligado à sua identidade e emoções. A

transição para o português, embora desafiadora, pode ser significativamente enriquecedora para um ambiente escolar que valoriza e apoia a diversidade linguística. Nesse sentido, conforme representado na imagem a seguir que retrata duas crianças num cordial aperto de mão, a escola deve atuar como um espaço de acolhimento e aprendizado, onde as diferenças culturais são celebradas como ativos de inserção de conhecimentos, e não vistas como barreiras a serem superadas.

Figura 06 – Crianças venezuelana e brasileira de mãos dadas/Gerada por Meta AI



Fonte: OpenAI, 2024.

Andrade e Vieiralves (2024) introduzem o conceito de território psicossocial como um campo analítico que transcende as noções físicas do espaço, abrangendo regiões geográficas, incluindo os microterritórios existenciais e fronteiriços. Esses territórios, em constante construção, envolvimento de dimensões simbólicas e culturais que impactam diretamente os sentimentos de pertencimento, valorização e reivindicação de lugar. Para as crianças imigrantes, o território não se limita ao espaço palpável. Ele se desdobra em camadas complexas, que incluem o território real — aquele associado às memórias concretas de sua terra natal — e o território imaginário, moldado pelas narrativas familiares e coletivas sobre a nova terra, o Brasil.

Mendonça (2023) destaca que a criança é um ser social e histórico, cujas experiências são moldadas por sua inserção em uma organização familiar que funciona como microcosmo da sociedade. Nesse sentido, a família — biológica ou não — atua como o primeiro referencial de pertencimento e socialização. À medida que uma criança expande suas relações ao longo da vida, essas interações passam a refletir e são refletidas pelo meio social em que se insere, marcando uma interdependência contínua entre o sujeito e o ambiente. Para crianças imigrantes, esse processo é intensificado, pois elas vivenciam a transição entre dois contextos culturais diferentes, o que amplia os desafios de subjetivação e adaptação.

Freud (1930), em *O mal-estar da civilização*, oferece uma perspectiva fundamental para compreender as contribuições geradas nesse processo. Ele argumenta que a vida em sociedade exige a renúncia de certos impulsos de si, como a agressividade e a sexualidade, em prol da convivência coletiva. Essa repressão de instintos naturais, embora necessária para a manutenção da civilização, gera um estado de insatisfação e, muitas vezes, neurose. No caso das crianças imigrantes, assumem dimensões específicas, pois elas precisam abdicar de aspectos de sua identidade cultural e linguística para se adaptarem a um novo ambiente social. Esse processo, por vezes, resulta em sentimentos de perda e desorientação, já que elementos fundamentais de sua subjetividade são reprimidos ou desvalorizados. A organização familiar, nesse contexto, desempenha o papel de mediadora entre a criança e a sociedade. Para muitas crianças imigrantes, a família é o principal vínculo com sua cultura de origem, funcionando como um espaço de resistência contra as pressões externas. Entretanto, a própria família também enfrentou essas tensões ao buscar a integração na nova sociedade, muitas vezes, transmitindo à criança, narrativas de sacrifícios e resiliência que refletem os desafios da imigração. Contudo, esse paradoxo de sacrifícios e adaptação pode ser aplicado na dinâmica escolar, onde crianças imigrantes frequentemente se deparam com a necessidade de conciliar seu idioma e sua cultura com a exigência da língua e da cultura locais. Como mencionado anteriormente, a introdução de práticas pedagógicas inclusivas, como atividades bilíngues e lúdicas, oferece uma alternativa para aliviar essas dificuldades. Iniciativas que permitem as crianças experimentarem um espaço intermediário, mas não precisa renunciar completamente à sua identidade cultural, mas pode integrá-la de maneira criativa ao novo contexto.

Entretanto, a tensão freudiana entre os desejos subjetivos e os critérios sociais permanece. O ambiente escolar e as políticas públicas devem considerar e acolher essa complexidade, evitando reproduzir dinâmicas que reforçam a exclusão ou a invisibilização das diferenças culturais. O acolhimento de crianças imigrantes e suas famílias implicam em

um esforço coletivo para criar espaços onde as subjetividades possam ser afirmadas sem o custo da repressão ou da perda de identidade. Assim, o “mal-estar” das crianças imigrantes na sociedade contemporânea é tanto um reflexo das demandas de adaptação quanto de uma oportunidade para compensar as estruturas sociais e educacionais. Reconhecer e valorizar as múltiplas camadas de sua subjetividade — marcadas pela interação entre o território real e o imaginário, o sujeito e o coletivo — são fundamentais para construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A partir dessa perspectiva, é possível transformar os desafios da migração em experiências enriquecedoras, promovendo o desenvolvimento da subjetividade. Esses cruzamentos entre os territórios reais e imaginários apresentam desafios importantes para o processo de subjetivação dessas crianças. A memória do lugar de origem, com suas paisagens, sons e costumes, muitas vezes entra em tensão com o desconhecido do novo território. Além disso, as informações transmitidas pelos pais e por outros imigrantes que já experimentaram a migração podem fortalecer percepções idealizadas ou temidas do país de acolhimento, dificultando o estabelecimento de uma identidade integrada. Nesse contexto, a construção de um novo senso de pertencimento requer a adaptação ao ambiente físico, social e a ressignificação dos elementos simbólicos que compõem o imaginário dessas crianças.

Entretanto, um dos principais muros enfrentados nesse processo é a barreira linguística, que se torna tanto um desafio quanto uma oportunidade. O bilinguismo surge como uma ponte potencial entre os territórios reais e imaginários, oferecendo às crianças a possibilidade de integrar sua língua de origem ao aprender o português. Este processo linguístico não se limita à comunicação funcional; ele também envolve a criação de novos significados e a construção de identidades entrelaçadas que valorizam ambas as culturas. Atividades escolares que promovem o uso de ambas as línguas, como a criação de histórias bilíngues, ilustram como práticas pedagógicas inclusivas podem transformar essa barreira em uma ferramenta de empoderamento e pertencimento.

Entretanto, a subjetivação dessas crianças não ocorre isoladamente. Ela é moldada pelas dinâmicas sociais e pelas políticas públicas que regulam os espaços de convivência. A cooperação entre família, comunidade, escola e governo é fundamental para a criação de ambientes que valorizem a diversidade e promovam a inclusão. A escola, em particular, desempenha um papel central como microterritório onde se desenvolvem interações importantes para a construção da subjetividade. É nela que as crianças imigrantes podem

encontrar apoio para explorar e ressignificar suas memórias doloridas, ao mesmo tempo em que valorizam aquilo que fortalece o seu ego para enriquecer o ambiente cultural ao seu redor. O território dessas crianças imigrantes é um espaço de negociação constante, onde o real e o imaginário, o simbólico e o material, interagem de maneira dinâmica. A subjetivação, nesse contexto, não é um processo linear, mas uma construção contínua que exige sensibilidade e apoio de todos os agentes envolvidos.

Ao longo deste estudo, exploramos a complexidade da subjetivação das crianças imigrantes, considerando as influências de suas raízes culturais, a mediação familiar e as dinâmicas de adaptação no novo contexto social. A análise da construção identitária dessas crianças revelou como o bilinguismo, a preservação das memórias de origem e a integração de práticas pedagógicas inclusivas representam desafios, contudo, revelam potenciais ferramentas de fortalecimento emocional e social. As questões expostas entre os territórios reais e imaginários, bem como entre os impulsos subjetivos e os critérios do meio social, são superados — ou, ao menos, atenuados — por meio de políticas educacionais sensíveis e da atuação conjunta da família, da comunidade e da escola.

Através da lente psicanalítica, foi possível considerar as particularidades e os conflitos envolvidos nesse processo de transição. O "mal-estar" gerado pela vida em sociedade e descrito por Freud (1930) adquire contornos específicos para as crianças que vivem em imigração. Esse deslocamento, embora muitas vezes difícil, também possibilita uma reestruturação de identidades, permitindo que o sujeito se (re)construa diante de novas realidades.

CAPÍTULO QUARTO

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA

No contexto desta pesquisa, a escolha metodológica foi quali-quantitativa, fundamentada na necessidade de uma análise aprofundada do processo de subjetivação das crianças venezuelanas refugiadas no Brasil. Considerou-se que a subjetivação, ou seja, a forma como o sujeito se constrói, está intrinsecamente ligada ao meio no qual está inserido. Essa construção, ou, podemos dizer, reconstrução desses pequenos sujeitos, pode ser observada através de pistas encontradas pelos procedimentos metodológicos adotados, como o teste projetivo de Pfister combinado com as entrevistas lúdicas. O trânsito entre territórios vivenciados pelas crianças deixou marcas significativas e observáveis, identificadas como "muros" do bilinguismo e reações emocionais manifestas, às vezes, como resistência, luto ou sofrimento, marcados pela ruptura significativa do seu imaginário ideal para o seu território real. Nesse contexto, a combinação de métodos qualitativos e quantitativos revelou-se a mais adequada para lidar com a complexidade inerente às experiências dessas crianças em situações de imigração forçada.

A utilização de testes de avaliação de processos de leitura (PROLEC), entrevistas lúdicas e avaliações emocionais, especificamente com o Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister, permitiu avaliar as habilidades de leitura, as interações e respostas emocionais das crianças. Essas técnicas proporcionaram uma compreensão contextualizada de suas experiências, permitindo que expressassem suas vivências de maneira mais rica e detalhada. Além disso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com as responsáveis pelos menores e com as representantes das Aldeias Infantis SOS, localizada no Itanhangá/RJ, que atendem às crianças refugiadas.

Como embasamento teórico, foram selecionadas bibliografias, artigos, dissertações e teses que forneceram suporte teórico sólido para a pesquisa, permitindo a contextualização adequada para elucidar as perguntas norteadoras. Portanto, conclui-se que a metodologia quali-quantitativa escolhida para esta pesquisa abordou a complexidade do fenômeno em estudo, capturando tanto as nuances subjetivas quanto os padrões objetivos. Essa triangulação de métodos (entrevistas, testes projetivos e testes quantitativos) permitiu a análise dos dados, promovendo a compreensão do impacto do bilinguismo nas reações emocionais e no processo de subjetivação das crianças imigrantes.

4.1 População e amostra

Conforme Kish (1974), a escolha do método de seleção da amostra é fundamental para garantir a qualidade e validade de uma pesquisa. Dado o contexto da imigração venezuelana para o Brasil e a constante chegada de imigrantes desse país, optou-se, portanto, pela amostragem aleatória como método de seleção neste estudo, sendo utilizada para assegurar que todos os elementos da população tivessem uma chance igual de serem selecionados para compor a amostra, o que minimizou vieses de seleção e garantiu a representatividade dos resultados.

A população-alvo inicial deste estudo seria composta por quarenta e quatro crianças venezuelanas refugiadas no Brasil, com idades entre 7 e 13 anos, conforme estimativas fundamentadas nos cálculos realizados a partir de dados do relatório Obmigra. No entanto, conseguimos contato com apenas 10 crianças nessa faixa etária, das quais 8 participaram das atividades propostas. A amostra final foi organizada em dois grupos: um grupo principal com 4 crianças e um grupo controle com outras 4. Essa faixa etária foi escolhida por sua relevância para a pesquisa, já que é um período em que as crianças estão em fase de desenvolvimento e adaptação a novos ambientes. A definição da amostra baseou-se em dados concretos da população venezuelana solicitante de refúgio, conforme documentado no Relatório Anual do OBMigra (2022, p. 17). De acordo com o relatório, a população total classificada foi de 8.198 refugiados menores de 15 anos que solicitaram refúgio em 2021. É importante ressaltar que todas as crianças selecionadas eram refugiadas da Venezuela, atualmente residindo no Brasil e matriculadas em escola regular. A amostra abrangeu crianças de diversas regiões da Venezuela, o que indicou experiências migratórias distintas. A faixa etária de 7 a 13 anos foi escolhida com base em suas características específicas de desenvolvimento infantil e relevância para o estudo do processo de subjetivação durante esse período de desenvolvimento. Informações detalhadas sobre a amostra, incluindo dados demográficos e socioeconômicos, como sexo, local de residência e tempo de permanência no Brasil, foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os representantes das crianças e registradas em fichas de coleta de dados.

4.2 Critério de exclusão

Os critérios de exclusão desta pesquisa abrangeram crianças com idade inferior a sete anos ou superior a treze anos, além daquelas que não estavam matriculadas em escola regular. Foram também excluídas crianças de nacionalidades distintas da Venezuela. Esses parâmetros

foram estabelecidos para garantir que a amostra fosse composta especificamente por crianças venezuelanas com idades entre sete e treze anos, proporcionando uma análise focalizada no processo de subjetivação dessa faixa etária no contexto de refúgio no Brasil, entre as barreiras do bilinguismo e as reações emocionais.

4.3 Grupo principal e Grupo controle

No âmbito desta pesquisa, o grupo principal foi composto por quatro crianças venezuelanas, com idades entre sete e treze anos, que chegaram ao Brasil com algum nível de alfabetização. Esse grupo foi essencial para investigar como as barreiras do bilinguismo impactaram a continuidade do processo de aprendizagem dessas crianças em um novo contexto linguístico. O grupo controle, por sua vez, incluiu quatro crianças da mesma faixa etária, mas sem alfabetização prévia. Esse grupo foi crucial para estabelecer uma linha de base em relação às habilidades linguísticas e emocionais, permitindo uma comparação que destacou os desafios específicos enfrentados pelo grupo principal em função das barreiras do bilinguismo.

O grupo principal, composto por crianças alfabetizadas, possibilitou uma análise mais detalhada das dificuldades impostas pelo bilinguismo. Sobretudo, como essas crianças lidaram com a transição para um novo idioma, identificaram-se desafios específicos associados à adaptação linguística. O foco nesse grupo permitiu explorar como a alfabetização prévia influenciou a continuidade do processo de aprendizagem, ajudando a compreender as dificuldades imediatas e os efeitos de longo prazo do bilinguismo nas trajetórias educacionais dessas crianças. Ambos os grupos, principal e controle, foram fundamentais para avaliar as inferências sobre reações emocionais.

A comparação entre as experiências emocionais de crianças alfabetizadas e não alfabetizadas permitiu identificar padrões e determinar como o bilinguismo se relaciona com a expressão emocional. A inclusão de um grupo controle não alfabetizado proporcionou uma visão mais detalhada das complexidades do bilinguismo, permitindo entender as barreiras linguísticas e avaliar como essas influenciaram o bem-estar emocional das crianças em ambas as situações.

4.4 Material e método de coleta de dados

De acordo com Kish (1974), o processo de coleta de dados em pesquisa social geralmente envolve três etapas fundamentais: a realização de entrevistas com o participante, a

observação de comportamentos e a utilização de informações já coletadas com objetivos não diretamente relacionados à pesquisa em questão. No contexto da psicologia social, há uma ênfase especial nos métodos de coleta de dados nos quais a pesquisadora desempenha um papel ativo, introduzindo especificações e controles. A autora ressalta a complexidade de definir claramente os limites da metodologia de pesquisa em psicologia social, destacando sua interconexão com áreas afins. Em alguns casos, destaca-se a aplicação de testes projetivos do domínio clínico como uma técnica utilizada para abordar questões sociopsicológicas. Neste estudo, a escolha de métodos específicos de coleta de dados fundamentou-se na complexidade do tema, que abrangeu aspectos sociais, psicológicos e emocionais das crianças imigrantes.

Os materiais utilizados para a coleta de dados incluíram:

- Formulários de TAI, TCLE, TALE e roteiros de entrevistas;
- Caixa com brinquedos, papéis e lápis para colorir;
- Provas de avaliação dos processos de leitura (PROLEC);
- Esquema de pirâmides e quadrículos coloridos (Teste Pfister);
- Pranchetas e canetas para preenchimento dos formulários.

Na pesquisa, foram utilizados os seguintes métodos de coleta de dados:

Entrevista semiestruturada com a coordenadora e colaboradoras das Aldeias Infantis SOS: Conduziram-se entrevistas com representantes das Aldeias Infantis SOS que acolhem as crianças, visando entender as dinâmicas institucionais e percepções sobre o processo de subjetivação. Foi solicitada a assinatura do Termo de Autorização Institucional e contatos dos responsáveis pelas crianças para a seleção da amostra.

Entrevista semiestruturada com as mães das crianças: As entrevistas abordaram aspectos relevantes da experiência das crianças imigrantes. Solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das mães e do Termo de Assentimento para a participação das crianças.

Entrevista Lúdica com a criança: Inspirada na psicanálise, essa entrevista teve a duração de 25-35 minutos e foi gravada. O método visou captar as experiências e emoções das crianças, ajudando a compreender seu processo de subjetivação no novo contexto.

Avaliação dos processos de leitura utilizando o teste PROLEC: A adaptação do PROLEC ao português brasileiro foi realizada para identificar barreiras linguísticas. O teste foi aplicado individualmente, registrando-se as respostas e dificuldades das crianças para identificar necessidades de suporte.

Aplicação do teste das Pirâmides Coloridas de Pfister: Este teste avaliou aspectos afetivo-emocionais das crianças, considerando o impacto do bilinguismo. A aplicação foi feita de maneira interativa, respeitando o tempo e as escolhas cromáticas das crianças, levando entre 25 e 35 minutos.

4.5 Etapas sequenciais da coleta de dados na pesquisa

No início da pesquisa, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com as colaboradoras das Aldeias Infantis SOS, responsável pelo acolhimento das crianças venezuelanas refugiadas. Essas entrevistas visaram obter pistas sobre as dinâmicas institucionais, estratégias de apoio e percepções sobre o processo de subjetivação das crianças. Após essa etapa, as mães das crianças selecionadas foram entrevistadas, proporcionando uma visão complementar sobre o ambiente familiar e as experiências das crianças no novo contexto.

O segundo momento da coleta de dados envolveu a interação direta com as crianças. Inicialmente, foi conduzida a Entrevista Lúdica, uma atividade interativa que permitiu às crianças expressarem suas percepções de forma mais livre e criativa. Em seguida, foram aplicadas as Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) para avaliar habilidades de leitura. Posteriormente, o Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister foi administrado para explorar aspectos afetivo-emocionais.

O último momento da coleta de dados foi dedicado às entrevistas devolutivas. Nesta fase, a pesquisadora se reuniu novamente com as mães das crianças participantes e as colaboradoras das Aldeias Infantis SOS, para compartilhar os resultados preliminares da pesquisa. Esse momento forneceu aos participantes uma visão do impacto do estudo e possibilitou a troca de percepções e a validação das conclusões obtidas.

4.6 Triangulação de métodos

Ao concluir a descrição detalhada dos materiais e métodos que foram adotadas nesta pesquisa, torna-se necessário destacar a relevância da triangulação de métodos como

estratégia no cruzamento de dados apurados em cada método de coleta, o que possibilitou uma análise centralizada. Seguindo as etapas propostas por Minayo (2005), desde a formulação do objeto até a entrega e discussão dos resultados, a triangulação de métodos contribuiu como um processo cooperativo, proporcionando uma compreensão geral do fenômeno em estudo.

A escolha de utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados, posteriormente triangulados, teve como objetivo primordial abordar o fenômeno da migração das crianças venezuelanas em situação de refúgio no Brasil, buscando obter uma análise integrada. Cada ferramenta, sejam entrevistas, testes psicológicos ou análise de conteúdo, permitiu a exploração do fenômeno sob uma perspectiva que contribuiu para a construção de resultados analíticos. Conscientes das limitações inerentes a cada método, compreendemos que a complexidade do objeto de estudo demandou esta abordagem diversificada. A triangulação, ao articular diferentes prismas de análise, possibilitou a compreensão das barreiras do bilinguismo, das afetações emocionais e das dinâmicas familiares enfrentadas pelas crianças refugiadas.

4.7 Aspectos éticos

Inicialmente, foi solicitada a autorização institucional junto à Aldeias Infantis SOS – Itanhangá/RJ, onde a pesquisa foi realizada. Esse pedido foi formalizado por meio da assinatura do Termo de Autorização Institucional (TAI), que atestou a aprovação e colaboração da instituição no desenvolvimento da pesquisa, visando garantir que esta estivesse alinhada com os valores e objetivos da instituição parceira. Além disso, a solicitação da pesquisa foi encaminhada à Plataforma Brasil, aguardando o parecer favorável dos comitês de ética em pesquisa. Somente após a obtenção desse parecer favorável, a pesquisa seguiu adiante, assegurando que todos os protocolos éticos estivessem devidamente estabelecidos e validados.

Para os participantes da pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no caso dos adultos, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), no caso dos menores de idade, juntamente com a assinatura dos responsáveis legais. Esses termos garantiram que os participantes estivessem plenamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, além de assegurar sua participação voluntária e o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer prejuízo.

Em relação aos cuidados com a confidencialidade e privacidade dos participantes, foram adotadas medidas para proteger as informações sensíveis. Embora todos os esforços tenham sido feitos para garantir a segurança dos dados, reconhecemos o risco mínimo de violação da privacidade. Portanto, foram implementadas medidas adequadas para minimizar esse risco e proteger as informações fornecidas pelos participantes. Os participantes tiveram total liberdade para interromper sua participação a qualquer momento, caso se sentissem desconfortáveis ou sobrecarregados, e foram garantidas pausas e flexibilidade necessária para assegurar seu bem-estar. Também foram informados dos possíveis benefícios da participação na pesquisa, destacando sua contribuição para o avanço do conhecimento na área, assim como as oportunidades de autoconhecimento, reflexão e acesso a recursos e apoio no contexto da imigração e refúgio.

É importante ressaltar que a participação na pesquisa não foi remunerada e não implicou em gastos financeiros por parte dos participantes, uma vez que todos os procedimentos e materiais necessários foram fornecidos sem custo adicional. A pesquisadora responsável esteve sempre disponível para esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações relacionadas aos riscos e benefícios da pesquisa, garantindo o pleno entendimento e consentimento dos participantes ao longo de todo o processo. Esses cuidados éticos foram essenciais para assegurar a qualidade e integridade da pesquisa, bem como o respeito aos direitos e bem-estar dos participantes envolvidos.

CAPÍTULO QUINTO

RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa sobre o processo de subjetivação das crianças venezuelanas em situação de refúgio no Brasil, analisando os dados coletados a partir dos métodos e instrumentos descritos na metodologia. A coleta de dados fundamentou-se na triangulação de métodos, combinando entrevistas semiestruturadas, atividades lúdicas, avaliações de leitura (PROLEC) e testes projetivos (Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister), permitindo explorar de forma aprofundada as dimensões cognitivas, emocionais e sociais que influenciam a adaptação das crianças ao novo contexto escolar e cultural.

O capítulo está estruturado em seções, abordando inicialmente as características da amostra e detalhando o perfil dos participantes organizados em dois grupos: o grupo principal e o grupo controle. Essa divisão possibilitou a análise comparativa entre crianças com e sem alfabetização prévia no idioma de origem. Na sequência, cada seção subsequente explora os dados obtidos por meio dos diferentes métodos de coleta. A primeira seção apresenta os principais achados das entrevistas com as responsáveis das crianças imigrantes, oferecendo um panorama sobre o ambiente familiar e as experiências dessas crianças na transição para a nova realidade.

A segunda seção foca na análise das entrevistas lúdicas com as crianças, permitindo captar suas percepções de forma espontânea e subjetiva. A terceira seção concentra-se na análise dos resultados do PROLEC, avaliando as habilidades linguísticas e identificando possíveis dificuldades de leitura das crianças. Em seguida, a análise dos resultados do Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister examina as reações emocionais observadas, refletindo sobre o impacto do contexto migratório nas emoções e no bem-estar psicológico das crianças. A seção que segue aborda as entrevistas realizadas com as colaboradoras das Aldeias Infantis SOS, examinando as percepções desses profissionais sobre o papel institucional e o apoio oferecido no processo de adaptação das crianças.

Por fim, a seção de Triangulação de Métodos integra as informações obtidas, proporcionando uma visão abrangente das dinâmicas enfrentadas e do processo de adaptação das crianças refugiadas. A triangulação sustenta de maneira centralizada as conclusões e interpretações que serão discutidas no capítulo seguinte, consolidando os principais achados da pesquisa.

5.1 Características da amostra

A amostra deste estudo foi composta por dois grupos de crianças imigrantes venezuelanas, totalizando oito participantes. Os grupos foram organizados de acordo com o nível de alfabetização prévia ao chegarem ao Brasil, com o intuito de investigar como o bilinguismo e a experiência migratória podem influenciar o desenvolvimento linguístico e emocional das crianças.

O **Grupo Controle** é formado por quatro crianças que não possuíam alfabetização prévia ao chegarem ao Brasil. A primeira criança tem atualmente 11 anos, chegou ao Brasil aos 7 anos e cursa o quinto ano do ensino fundamental. A segunda criança tem 9 anos, chegou ao Brasil aos 5 anos e cursa o quarto ano do ensino fundamental. A terceira criança tem 8 anos, chegou ao Brasil aos 6 anos e cursa o segundo ano do ensino fundamental. Por fim, a quarta criança, também com 8 anos, chegou ao Brasil aos 5 anos e atualmente cursa o segundo ano do ensino fundamental.

O **Grupo Principal** é composto por quatro crianças que já chegaram ao Brasil com algum nível de alfabetização. A primeira criança tem 10 anos, chegou ao país aos 8 anos e cursa atualmente o terceiro ano do ensino fundamental. A segunda criança tem 12 anos, chegou ao Brasil aos 9 anos e cursa o quarto ano do ensino fundamental. A terceira criança, que acabou de completar 14 anos, chegou ao Brasil aos 10 anos e cursa atualmente o sexto ano do ensino fundamental. A quarta criança tem 13 anos, chegou ao Brasil aos 11 anos e está no quarto ano do ensino fundamental.

Para este estudo, utilizamos como referência a Tabela de Equivalência Mercosul, adotada pelo Brasil e publicada pelo Ministério das Relações Exteriores em 25/05/2023. Esta tabela estabelece uma correspondência entre a idade das crianças e o ano escolar considerado ideal, facilitando uma comparação precisa entre os sistemas educacionais do Brasil e da Venezuela. No intuito de respeitar a subjetividade e protagonismo dessas crianças imigrantes, cada participante foi nomeado com o nome de uma estrela, simbolizando o papel central que desempenham nesta pesquisa.

Abaixo, apresentamos as características da amostra, incluindo a idade atual de cada criança, a idade em que chegaram ao Brasil e o ano escolar atual. Estes dados foram organizados de acordo com a tabela de equivalência citada, o que permitiu avaliar a adequação do ano escolar atual em relação ao ideal estabelecido para ambos os países.

Tabela 1 – Classificação dos grupos: Controle e Principal

Grupo	Criança	Idade Atual (anos)	Idade de Chegada ao Brasil (anos)	Ano Escolar Atual	Ano Escolar Ideal na Venezuela	Ano Escolar Ideal no Brasil
Grupo Controle - 04 -	Sol	8	5	2º ano do Ensino Fundamental	3º grado de la Tercera Etapa de Ed. Básica	3º ano do Ensino Fundamental
	Mizar	8	6	2º ano do Ensino Fundamental	3º grado de la Tercera Etapa de Ed. Básica	3º ano do Ensino Fundamental
	Lyra	9	5	4º ano do Ensino Fundamental	4º grado de la Tercera Etapa de Ed. Básica	4º ano do Ensino Fundamental
	Vega	11	7	5º ano do Ensino Fundamental	6º grado de la Tercera Etapa de Ed. Básica	6º ano do Ensino Fundamental
Grupo Principal - 04 -	Capella	10	8	3º ano do Ensino Fundamental	5º grado de la Tercera Etapa de Ed. Básica	5º ano do Ensino Fundamental
	Órion	12	9	4º ano do Ensino Fundamental	7º grado de la Tercera Etapa de Ed. Básica	7º ano do Ensino Fundamental
	Pollux	13	11	4º ano do Ensino Fundamental	8º grado de la Tercera Etapa de Ed. Básica	8º ano do Ensino Fundamental
	Adhara	14	10	6º ano do Ensino Fundamental	9º grado de la Tercera Etapa de Ed. Básica	9º ano do Ensino Fundamental

Fonte; A autora, 2024.

5.2 Entrevistas com as responsáveis das crianças imigrantes

A análise das entrevistas realizadas com as mães das crianças imigrantes venezuelanas no Brasil, trouxe à tona questões fundamentais sobre a experiência migratória dessas famílias, sobretudo em relação ao tempo de residência, às razões da imigração, os desafios enfrentados pelas crianças e às expectativas para o futuro de seus filhos. A partir das entrevistas, foram elevadas variáveis que, em conjunto, apresentam um quadro detalhado das vivências e perspectivas das famílias participantes. Os cruzamentos dessas variáveis foram realizados por meio da plataforma ATLAS.ti, permitindo uma análise aprofundada e organizada dos conteúdos qualitativos. A seguir, apresentamos as principais questões e reflexões derivadas dessas entrevistas, fornecendo uma visão detalhada do contexto e das vivências das famílias participantes.

Figura 07 – Reunião com as mães das crianças imigrantes



Fonte: Aldeias Infantis SOS - Itanhangá/RJ, 2024.

No que se refere ao tempo de residência no Brasil, observou-se que as crianças estão no país há um intervalo variado, geralmente entre 2 e 4 anos. Esse tempo é um elemento importante, pois impacta diretamente a adaptação e a integração das crianças e de suas famílias à sociedade brasileira. Por exemplo, uma mãe relatou que sua criança está no Brasil há 4 anos, o que permitiu uma maior adaptação, enquanto outras indicaram períodos de 2 anos, apontando para um processo de adaptação ainda em curso. Os motivos para a saída da Venezuela são predominantemente econômicos, com as mães destacando a falta de oportunidades e a intensa crise econômica enfrentada no país de origem. Muitas famílias migraram em busca de condições de vida mais dignas e a garantia de acesso aos direitos básicos, como educação e saúde, para seus filhos. Essa busca reflete o desejo de proporcionar uma vida mais segura e promissora, especialmente em um contexto onde a vulnerabilidade social e econômica é elevada.

Em relação às dificuldades enfrentadas pelas crianças no Brasil, a adaptação escolar foi uma questão destacada. De modo geral, à medida que as crianças se adaptavam ao novo sistema de ensino, mas enfrentava inicialmente a barreira do idioma, o que dificultava a compreensão e o envolvimento nas atividades escolares. Além disso, algumas mães relataram episódios de bullying e problemas de socialização, que, embora tenham sido superados em muitos casos, permanecem como desafios para algumas famílias. O acesso a serviços de saúde também se mostrou uma questão significativa, pois, embora os filhos geralmente tenham

acesso a serviços básicos, a alta demanda nos serviços públicos impacta a agilidade e a qualidade desse atendimento. Em termos de integração social, as experiências variaram consideravelmente. Algumas crianças estabelecem laços e se integram à comunidade escolar, enquanto outras enfrentam dificuldades de socialização, atribuídas à timidez ou à experiência de preconceito.

No que tange às expectativas para o futuro, as mães expressaram um forte desejo de que seus filhos aproveitem ao máximo as oportunidades oferecidas pela educação brasileira. Muitas veem a educação como um caminho essencial para o desenvolvimento e o sucesso futuro de seus filhos. Além disso, há um anseio pela integração plena das crianças na sociedade, o que inclui tanto o sucesso acadêmico quanto o desenvolvimento emocional. As mães desejam que seus filhos não apenas superem as dificuldades atuais, mas que consigam estabelecer vínculos duradouros e significativos no país de adesão, tornando-se pessoas bem-sucedidas e socialmente integradas.

A nuvem de palavras a seguir foi elaborada pela plataforma OpenAI a partir das informações coletadas neste estudo. Ela sintetiza o conteúdo das entrevistas realizadas com as mães, destacando os termos mais recorrentes nas respostas sobre as experiências e desafios enfrentados. Essa visualização representa as principais questões levantadas nas entrevistas, como adaptação, saúde, educação, integração e expectativas para o futuro das crianças, proporcionando uma visão clara dos aspectos mais relevantes envolvidos pelas participantes.

Figura 08 – Nuvem de palavras elaborada a partir das informações coletadas com as mães



Fonte: OpenAI, 2024.

5.3 Entrevistas lúdicas com as crianças imigrantes

As entrevistas lúdicas foram realizadas individualmente com cada criança em um espaço acolhedor e reservado, gentilmente cedido pela organização Aldeias Infantis SOS. Nesse ambiente, disponibilizamos brinquedos, papéis coloridos, canetinhas, giz de cera, lousa e massinha de modelar com forminhas de corte, permitindo que as crianças respondessem às perguntas de forma espontânea, enquanto brincavam e desenhavam. Esse método proporcionou um contexto confortável, permitindo que as crianças expressassem suas percepções e sentimentos de maneira descontraída.

Para a análise do conteúdo das entrevistas, utilizamos a plataforma Requalify.ai, que nos auxilia no mapeamento e interpretação das informações qualitativas extraídas das interações. A seguir, apresentamos os principais resultados dessa análise.

Figura 09 – Material utilizado para entrevista lúdica com as crianças imigrantes



Fonte: A autora, 2024.

As entrevistas lúdicas realizadas com as crianças imigrantes venezuelanas revelam uma diversidade de experiências e sentimentos, que refletem tanto os desafios quanto às esperanças que marcam a trajetória desses pequenos imigrantes no Brasil. Os relatos das crianças — identificados como Sol, Mizar, Lyra, Vega, Capella, Órion, Pollux e Adhara — oferecem uma visão detalhada das dificuldades que enfrentam, como a saudade da terra natal, a adaptação ao idioma português e o processo de integração social. Ainda assim, a maioria demonstra uma resiliência notável e uma perspectiva otimista sobre o futuro, destacando a

importância de novos laços e atividades que valorizam para o seu bem-estar. A análise dessas entrevistas, estruturada na plataforma Requalify.ai, permitiu os índices de variáveis qualitativas, identificando temas significativos como adaptação linguística, a importância do apoio escolar e familiar, e o impacto de atividades recreativas e sociais promovidas pela organização Aldeias Infantis SOS.

Esse método, fundamentado em abordagens psicanalíticas adaptadas ao contexto das crianças refugiadas, buscou captar aspectos subjetivos e emocionais por meio da expressão lúdica e foi inspirado nos princípios estabelecidos por Freud (1909), Klein (1926) e Winnicott (1971), que defenderam o brincar como um meio de acessar o universo infantil e compreender a suas experiências. Entre as tendências mais expressivas, observa-se um esforço coletivo de adaptação ao bilinguismo e a vontade das crianças de criar novas amizades, aspectos fundamentais para sua integração social.

A maioria das crianças entrevistadas relatou o desejo de se comunicar em português, o que representa um esforço consciente para superar as barreiras linguísticas que, inicialmente, dificultaram a interação no ambiente escolar e comunitário. A presença de figuras de apoio — como professores, cuidadores e familiares — é frequentemente destacada como essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças, funcionando como uma base segura para seu processo de adaptação. Além disso, as atividades culturais e recreativas externas aos refugiados, incluindo aulas de dança, futebol e arte, foram apontadas como fatores significativos no fortalecimento da autoestima e no desenvolvimento de laços afetivos, elementos que são cruciais para a construção de uma nova identidade.

Entretanto, as experiências das crianças apresentam variações significativas. Enquanto alguns, como Lyra e Pollux, relatam uma adaptação positiva e uma visão favorável sobre suas novas vidas no Brasil, outros, como Adhara, ainda enfrentam desafios consideráveis, incluindo episódios de violência e dificuldades de integração social. Essas diferenças sugerem que o processo de adaptação não é linear e está sujeito a diversas variáveis, incluindo a idade, o tempo de residência no Brasil e as especificações subjetivas de cada criança.

As diferentes perspectivas apresentadas nas narrativas, avançadas para uma compreensão abrangente da experiência migratória infantil. As crianças expressam sentimentos de saudade e nostalgia em relação ao país de origem, que coexistem com sonhos e aspirações para o futuro, como a vontade de se tornarem professores, cozinheiros ou jogadores de futebol. Esses sonhos revelam uma capacidade de projetar esperanças e

Figura 11 – Material utilizado para avaliação do teste PROLEC

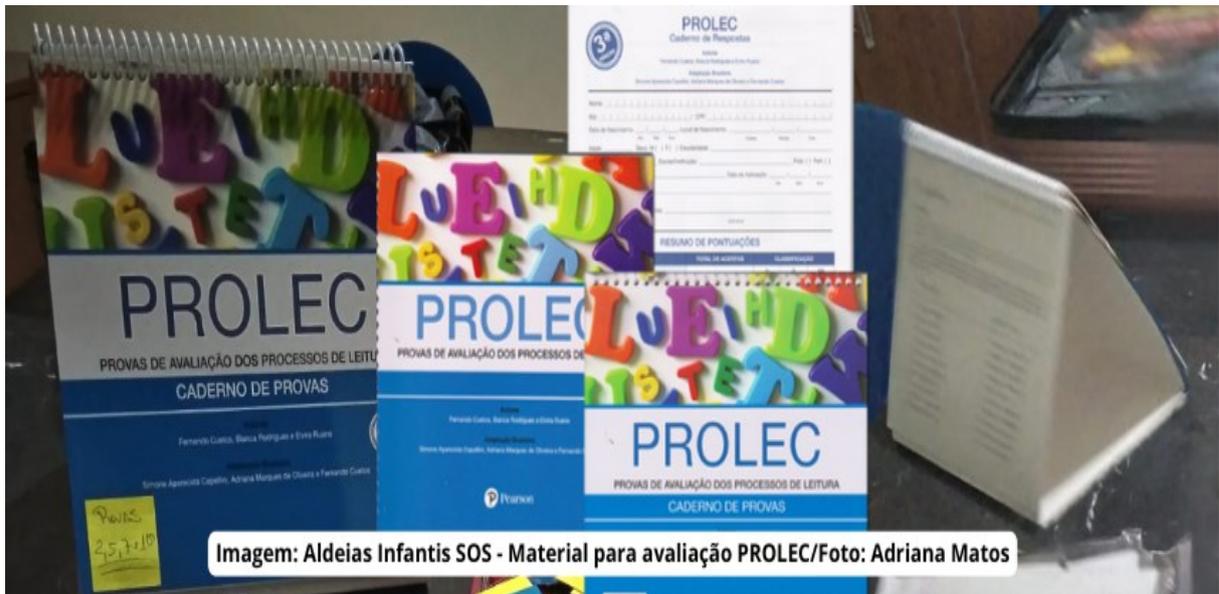


Imagem: Aldeias Infantis SOS - Material para avaliação PROLEC/Foto: Adriana Matos

Fonte: A autora, 2024.

A interpretação dos resultados do teste PROLEC é baseada nas normas definidas em tabelas que apresentam as médias e os desvios padrão por ano escolar e por tipo de prova. Compreende-se que uma criança apresenta dificuldades em uma determinada avaliação quando seu desempenho se situa dois desvios padrão ou mais abaixo da média exigida.

Além das médias, as tabelas fornecem escalas de pontuação específicas para cada prova e nível escolar, permitindo identificar dificuldades nos processos avaliados e determinar se essas dificuldades são de grau leve ou acentuado. Para facilitar a categorização dos resultados, serão adotadas as seguintes classificações normativas:

N – Normal

D – Dificuldade

DD – Dificuldade grande

Essas categorias permitem uma análise precisa do desempenho em cada processo, auxiliando na identificação e no suporte de dificuldades específicas de leitura e compreensão. Na análise dos resultados do teste PROLEC, foram realizadas avaliações específicas em diferentes blocos de competências, com o objetivo de investigar as habilidades de processamento linguístico entre os grupos analisados.

A Prova 2, denominada Igual-Diferente e extraída do bloco de Avaliação de Identificação de Letras, buscou verificar a capacidade das crianças de diferenciar pares de estímulos visualmente semelhantes, mas que variavam por apenas uma letra em metade dos

casos. Essa tarefa exige alta atenção visual e inclui pares de palavras e pseudopalavras. Todas as crianças, tanto do grupo principal quanto do grupo controle, obtiveram excelente desempenho nessa prova, com classificação dentro da norma (N), o que indica um desenvolvimento de reconhecimento visual compatível com o esperado para o ano escolar correspondente.

A Prova 5, intitulada Leitura de Pseudopalavras, foi retirada do bloco de Avaliação do Processo Léxico e teve como objetivo examinar o desenvolvimento das rotas de reconhecimento lexical. A atividade consistia em ler uma lista de 30 pseudopalavras formadas por sílabas com complexidades variadas.

Aqui, verificamos diferenças entre os grupos conforme detalhado a seguir: enquanto todas as crianças do grupo principal mantiveram a classificação "N" (normalidade), no grupo de controle apenas Mizar e Vega alcançaram esse nível. As crianças Sol e Lyra, do grupo controle, tiveram dificuldades significativas, recebendo a categorização "DD" (dificuldade grande) para o ano escolar.

Na Prova 7, Estruturas Gramaticais, do bloco de Processo Sintático, a avaliação focou em determinar a capacidade das crianças de processar diferentes estruturas sintáticas, como voz ativa, voz passiva e complemento focado, dentro de contextos frasais. Essa tarefa exigiu que as crianças atribuíssem papéis sintáticos aprimorados dentro das orações.

No grupo principal, Capella, Pollux e Adhara foram classificados na categoria "N" (normalidade), enquanto Órion declarou dificuldades, com classificação "D" (dificuldade). No grupo controle, Sol foi a única criança a alcançar a categoria "N", seguido por Mizar com "D", enquanto Lyra e Vega receberam "DD", demonstrando grande dificuldade na tarefa.

Por fim, na Prova 10, Compreensão de Textos, do bloco de Processo Semântico, a avaliação objetivou analisar a habilidade das crianças de extrair e integrar significados, com perguntas literárias e inferenciais baseadas em textos narrativos e expositivos. Ambos os grupos apresentaram desafios consideráveis nessa prova.

No grupo principal, apenas Pollux foi classificado como "N", enquanto Capella, Órion e Adhara foram categorizados como "DD" (dificuldade grande). No grupo controle, Mizar e Vega alcançaram a categoria "D" (dificuldade), seguidos por Sol e Lyra, que receberam a classificação "DD", apresentando grandes dificuldades em compreensão textual.

Tabela 2 – Normas de interpretação do teste PROLEC

Distribuição da média e desvio padrão do 2º ao 5º ano escolar na prova Igual-diferente		
Ano Escolar	Média	Desvio Padrão
2º	19,16	1,26
3º	18,89	2,64
4º	19,64	0,60
5º	19,37	1,33
Distribuição da média e desvio padrão do 2º ao 5º ano escolar na prova Leitura de pseudopalavras		
Ano Escolar	Média	Desvio Padrão
2º	27,44	3,20
3º	26,94	3,14
4º	28,39	2,35
5º	27,99	2,34
Distribuição da média e desvio padrão do 2º ao 5º ano escolar na prova Estruturas gramaticais		
Ano Escolar	Média	Desvio Padrão
2º	9,05	2,55
3º	11,4	2,33
4º	11,97	1,47
5º	12,04	1,89
Distribuição da média e desvio padrão do 2º ao 5º ano escolar na prova Compreensão de textos		
Ano Escolar	Média	Desvio Padrão
2º	9,83	3,87
3º	11,46	3,76
4º	13,78	1,52
5º	14,01	1,76

Fonte: Manual do PROLEC, p. 58-64, 2019.

No contexto do bilinguismo, surgem os chamados "muros linguísticos", que representam as barreiras emocionais e cognitivas enfrentadas pelas crianças ao confrontarem duas línguas distintas. Para compreender e superar esses obstáculos, utilizamos o teste PROLEC, que analisou inferências e barreiras linguísticas na adaptação para as crianças imigrantes ao ambiente escolar brasileiro. Cuetos (2014) destacou a importância de entender como as crianças processam a linguagem e o impacto desse processo em suas habilidades de leitura. No caso das crianças imigrantes venezuelanas, o PROLEC trouxe dados relevantes sobre as estratégias que elas utilizam, essenciais para o desenvolvimento de uma leitura eficiente.

A tabela a seguir resume essas classificações e permite uma visão comparativa entre os desempenhos dos grupos nas diferentes provas do teste PROLEC, evidenciando pontos fortes e áreas de dificuldade no processamento linguístico e nas habilidades de compreensão das crianças.

Tabela 3 – Classificação de desempenho das crianças nas provas do PROLEC

Grupo	Criança	Idade Atual (anos)	Idade de Chegada ao Brasil (anos)	Ano Escolar Atual	PROLEC - Prova 02 Igual-Diferente	PROLEC - Prova 05 Leitura de Pseudopalavras	PROLEC - Prova 07 Estruturas Gramaticais	PROLEC - Prova 10 Compreensão de Textos
Grupo Controle 04	Sol	8	5	2º ano do Ensino Fundamental	N	DD	N	DD
	Mizar	8	6	2º ano do Ensino Fundamental	N	N	D	D
	Lyra	9	5	4º ano do Ensino Fundamental	N	DD	DD	DD
	Vega	11	7	5º ano do Ensino Fundamental	N	N	DD	D
Grupo Principal 04	Capella	10	8	3º ano do Ensino Fundamental	N	N	N	DD
	Órion	12	9	4º ano do Ensino Fundamental	N	N	D	DD
	Pollux	13	11	4º ano do Ensino Fundamental	N	N	N	N
	Adhara	14	10	6º ano do Ensino Fundamental	N	N	N	DD

Fonte: A autora, 2024.

5.5 Análise dos resultados do Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister

A análise dos resultados do Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister, conduzido com crianças imigrantes venezuelanas, forneceu pistas sobre as reações associadas às escolhas cromáticas e sua relação com os desafios de adaptação e bilinguismo enfrentados no Brasil. Introduzido à investigação por suas contribuições ao estudo da subjetividade infantil, o teste projetivo de Pfister permitiu uma compreensão mais profunda das barreiras emocionais e das afetações envolvidas na experiência migratória e na construção da identidade dessas crianças no contexto de transição territorial.

O teste, criado em 1948 e adaptado para a população brasileira na década de 1970, é uma ferramenta projetiva que convida o avaliado a preencher folhas com pirâmides coloridas, oferecendo papéis de diversas cores, sem restrição de tempo, permitindo substituições. Segundo Pfister, a escolha das cores carrega um valor simbólico, revelando necessidades instintivas, afetos e disposições emocionais, e serve de base para inferir aspectos da personalidade e da adaptação social do avaliado.

Figura 12 – Material utilizado para avaliação do teste Pirâmides Coloridas de Pfister



Imagem: Aldeias Infantis SOS - Material para avaliação do teste Pirâmides Coloridas de Pfister/Foto: Adriana Matos

Fonte: A autora, 2024.

No contexto das crianças entrevistadas, analisamos uma variabilidade de significativos nas opções cromáticas, refletindo nuances emocionais e particularidades de cada trajetória de adaptação. No caso de Órion, a preferência pela cor preta indica uma forte conexão emocional, enquanto o desinteresse pela cor branca sugere um afastamento de elementos que representam neutralidade ou desapego. Mizar, por sua vez, destacou o amarelo como a cor mais agradável, simbolizando uma busca por positividade, enquanto o cinza, menos apreciado, pode refletir resistência a aspectos desestimulantes ou negativos. Sol demonstrou preferência pelo verde, que estabelece estabilidade emocional, e uma aversão ao marrom, o que pode sugerir dificuldades de adaptação. Vega, que escolheu o vermelho como cor preferida, parece associar essa escolha à segurança, em contraste com o desconforto representando pela cor marrom.

Figura 13 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Órion

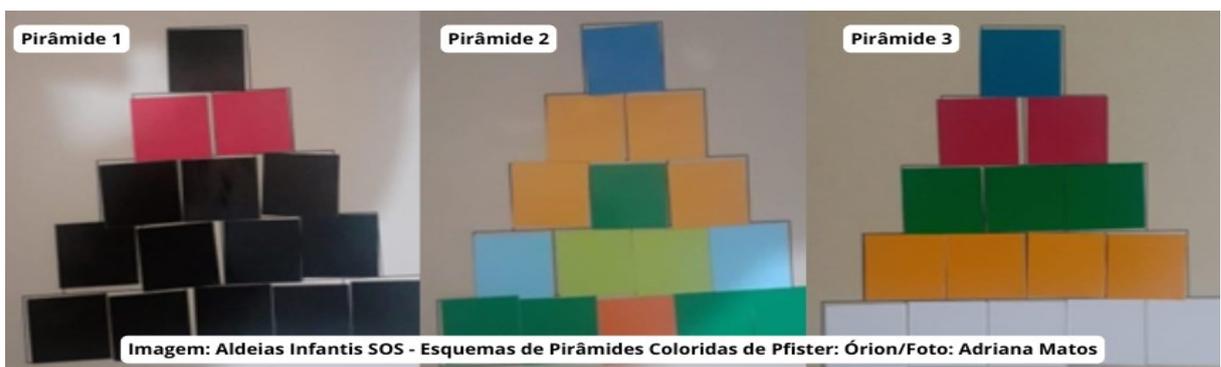


Imagem: Aldeias Infantis SOS - Esquemas de Pirâmides Coloridas de Pfister: Órion/Foto: Adriana Matos

Fonte: A autora, 2024.

Figura 14 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Mizar



Fonte: A autora, 2024.

Figura 15 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Sol



Fonte: A autora, 2024.

Figura 16 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Vega



Fonte: A autora, 2024.

Outros participantes apresentaram inclinações igualmente reveladas. Pollux preferiu o azul claro e preto, cores que remetem a segurança e introspecção, enquanto evitou o rosa, o que pode simbolizar vulnerabilidade emocional. Lyra, que preferiu o vermelho, associou os sentimentos positivos, em contraste com o marrom e o amarelo, cores que menos agradaram e

indicam possíveis barreiras emocionais. Adhara mostrou uma escolha particular pelo branco, que sugere um vínculo com sentimentos de segurança, ao mesmo tempo em que evitou a cor laranja, o que pode associar-se a desconfortos ou tensões latentes. Capella optou por lilás e roxo, cores que podem refletir busca por conforto e equilíbrio, e demonstrada uma aversão ao vermelho, o que pode indicar vivências de experiências negativas.

Figura 17 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Pollux



Fonte: A autora, 2024.

Figura 18 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Lyra



Fonte: A autora, 2024.

Figura 19 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Adhara



Fonte: A autora, 2024.

Figura 20 – Esquema de Pirâmides Coloridas de Pfister: Capella



Fonte: A autora, 2024.

Essas escolhas de cores são mais do que escolhas cromáticas; elas estão profundamente ligadas às experiências emocionais e sociais de cada criança, representando elementos que podem tanto facilitar quanto dificultar o processo de subjetivação no novo contexto territorial.

A relação com o bilinguismo, especificamente, pode ser evidenciada pelas associações de segurança e desconforto atribuídas a certas cores, demonstrando que as emoções positivas podem favorecer a adaptação linguística e social, enquanto as aversões cromáticas podem afetar como barreiras emocionais, dificultando a integração plena no ambiente escolar e comunidade.

5.6 Entrevistas com os colaboradores das Aldeias Infantis SOS

Para a análise das entrevistas com as colaboradoras das Aldeias Infantis SOS, utilizou-se a plataforma Requalify.ai, que auxiliou na organização e categorização dos dados qualitativos encontrados. Os conteúdos apurados destacam o papel fundamental dessa organização no acolhimento e integração de crianças venezuelanas imigrantes no Brasil. As entrevistas evidenciam que as Aldeias Infantis SOS atuam como um espaço de abrigo temporário e como uma rede de suporte social, oferecendo assistência que vai além das necessidades básicas e abrange um cuidado integral para as crianças e suas famílias.

Esse cuidado integral é constituído por um conjunto de práticas externas para a assistência social, educativa e emocional, fatores fundamentais para a adaptação das crianças e de suas famílias ao novo contexto brasileiro. As colaboradoras destacaram o impacto dessas práticas no desenvolvimento das crianças, ressaltando a importância do apoio emocional e das

atividades educativas, que contribuem para a proteção do senso de segurança e pertencimento, frequentemente fragilizados pelo processo migratório.

Além disso, o acolhimento oferecido pelas Aldeias Infantis tem um papel preventivo para minimizar os riscos de exclusão social e vulnerabilidade que essas crianças e famílias poderiam enfrentar em um ambiente desconhecido.

Figura 21 – Reunião com a coordenação e colaboradoras das Aldeias Infantis SOS



Fonte: Aldeias Infantis SOS, Itanhangá/RJ

As colaboradoras destacaram que a Aldeias Infantis SOS oferece um espaço seguro e acolhedor para as famílias, com uma equipe dedicada ao fortalecimento familiar e comunitário. Esse acolhimento inicial configura-se como uma base essencial para que as crianças e os seus responsáveis enfrentem os desafios iniciais do processo migratório, como a falta de uma rede de apoio no novo país. Além disso, a integração escolar é apontada como um dos maiores desafios enfrentados pelas crianças imigrantes, especialmente devido à barreira linguística. As Aldeias Infantis promove aulas de português com voluntários, buscando auxiliar tanto na documentação quanto no processo de socialização. No entanto, os colaboradores dizem que essas iniciativas de ensino de português são frequentemente externas aos adultos, enquanto as crianças acabam por resolver soluções temporárias e informais, como as aulas de “portunhol” realizadas por alguns voluntários. Outro ponto relevante nas entrevistas foi a necessidade de suporte emocional e psicológico para as crianças e suas famílias, muitas das quais chegam com traumas e dificuldades emocionais. As colaboradoras indicaram que, embora o atendimento psicológico seja uma necessidade urgente, a falta de profissionais especializados na equipe limita a oferta desse suporte. A ausência de psicólogos

e outros profissionais de saúde mental representa um obstáculo para atender às demandas emocionais das crianças refugiadas, e algumas delas expressam sentir falta de alguém para ouvi-las. As Aldeias Infantis também investem em atividades recreativas, como aulas de futebol, música, arte e dança, vistas como um canal para a integração social das crianças. Essas atividades promovem o desenvolvimento da autoestima, fortalecem vínculos e permitem que as crianças se expressem de forma criativa e saudável. A prática esportiva, em particular, foi destacada como uma ferramenta eficaz para a inclusão, pois possibilita que as crianças desenvolvam habilidades interpessoais e se sintam parte da comunidade.

As entrevistas revelaram, ainda, obstáculos que dificultam a atuação das Aldeias Infantis, como a escassez de recursos financeiros e logísticos. Um dos principais problemas mencionados foi o transporte escolar, já que muitas famílias enfrentam dificuldades financeiras que limitam o acesso das crianças às escolas, mesmo com os benefícios proporcionados pela ONG, como passes de transporte. Esse tipo de barreira evidencia as complexidades do trabalho de apoio social no contexto migratório.

Figura 22 – Nuvem de palavras das informações coletadas com as colaboradoras das Aldeias Infantis SOS



Fonte: OpenAI, 2024.

A nuvem de palavras acima foi elaborada pela plataforma OpenAI com base no conteúdo das entrevistas com as colaboradoras das Aldeias Infantis SOS. A visualização destaca termos centrais como acolhimento, suporte emocional, integração escolar, voluntários, atividades recreativas, autonomia e bem-estar, refletindo os principais aspectos do trabalho da organização no acolhimento e adaptação das crianças imigrantes venezuelanas.

5.7 Triangulação de métodos

Após a apresentação dos resultados dos três métodos de coleta de dados - o Teste PROLEC, o Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister e as entrevistas com as responsáveis pelas crianças, as entrevistas lúdicas com as crianças e as entrevistas com as colaboradoras das Aldeias Infantis SOS - a triangulação de métodos se destaca como uma etapa essencial para integrar e aprofundar a compreensão da adaptação e dos impactos emocionais entre crianças imigrantes venezuelanas em situação de refúgio.

A triangulação foi conduzida com base nas descobertas de cada um dos métodos, considerados separadamente e comparativamente entre os grupos principal e controle, com ênfase nos aspectos que caracterizam as experiências emocionais e linguísticas do grupo principal.

Estudo 01 – Triangulação do teste PROLEC

Para a análise de correlação e triangulação dos resultados do PROLEC entre os dois grupos, avaliamos as classificações obtidas nas provas 2, 5, 7 e 10, focando nas distribuições de "N" (Normal), "D" (Dificuldade) e "DD" (Dificuldade Grande). Isso nos permitirá verificar se existe uma tendência de desempenho distinta entre o grupo principal e o grupo controle.

Grupo Principal:

Capella: Prova 2 - N, Prova 5 - N, Prova 7 - N, Prova 10 - DD

Órion: Prova 2 - N, Prova 5 - N, Prova 7 - D, Prova 10 - DD

Pollux: Provas 2, 5, 7 e 10 - N

Adhara: Prova 2 - N, Prova 5 - N, Prova 7 - N, Prova 10 - DD

Grupo Controle:

Sol: Prova 2 - N, Prova 5 - DD, Prova 7 - N, Prova 10 - DD

Mizar: Prova 2 - N, Prova 5 - N, Prova 7 - D, Prova 10 - D

Lyra: Prova 2 - N, Provas 5, 7 e 10 - DD

Vega: Provas 2 e 5 - N, Prova 7 - DD, Prova 10 - D

Tabela 04 – Análise de Frequência das Classificações por Grupo

Análise de Frequência das Classificações por Grupo						
Prova	Grupo Principal (N)	Grupo Principal (D)	Grupo Principal (DD)	Grupo Controle (N)	Grupo Controle (D)	Grupo Controle (DD)
2	4	0	0	4	0	0
5	4	0	0	2	0	2
7	3	1	0	2	1	1
10	1	0	3	0	2	2

Fonte: A autora, 2024.

Análise e Observações:

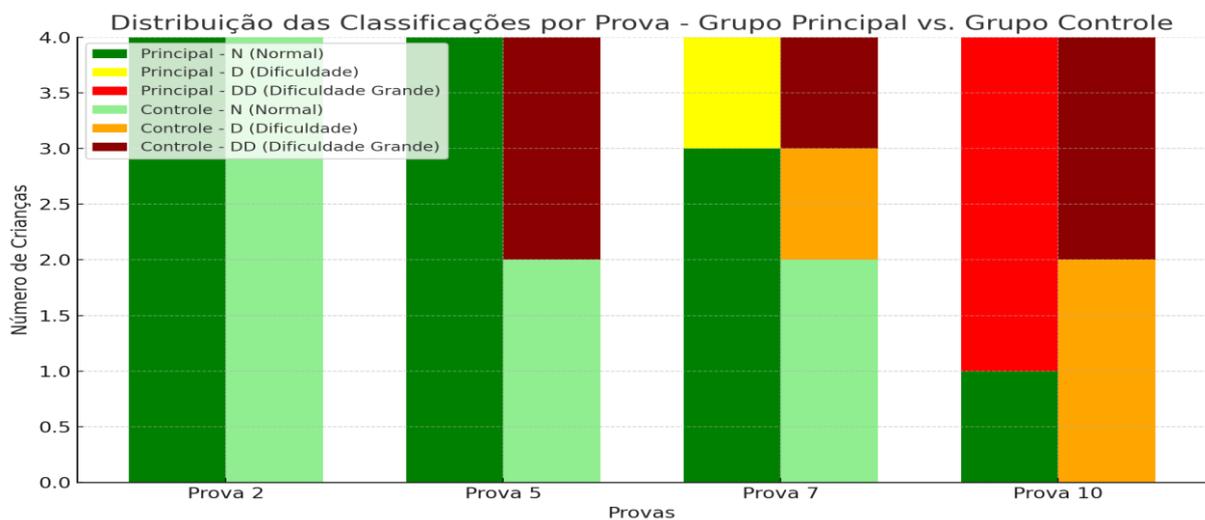
Prova 2: Ambos os grupos tiveram todas as crianças com classificação "N" (Normal).

Prova 5: O grupo principal teve todas as crianças com classificação "N", enquanto o grupo controle apresentou duas crianças com "DD" (Dificuldade Grande).

Prova 7: O grupo principal teve maior prevalência de "N" (três crianças), enquanto o grupo controle teve uma distribuição mais equilibrada com uma classificação em cada nível ("N", "D" e "DD").

Prova 10: Observa-se uma diferença importante, onde o grupo principal tem uma prevalência de "DD" (três crianças), enquanto o grupo controle apresenta uma distribuição entre "D" e "DD".

Gráfico 01 – Distribuição das classificações por prova

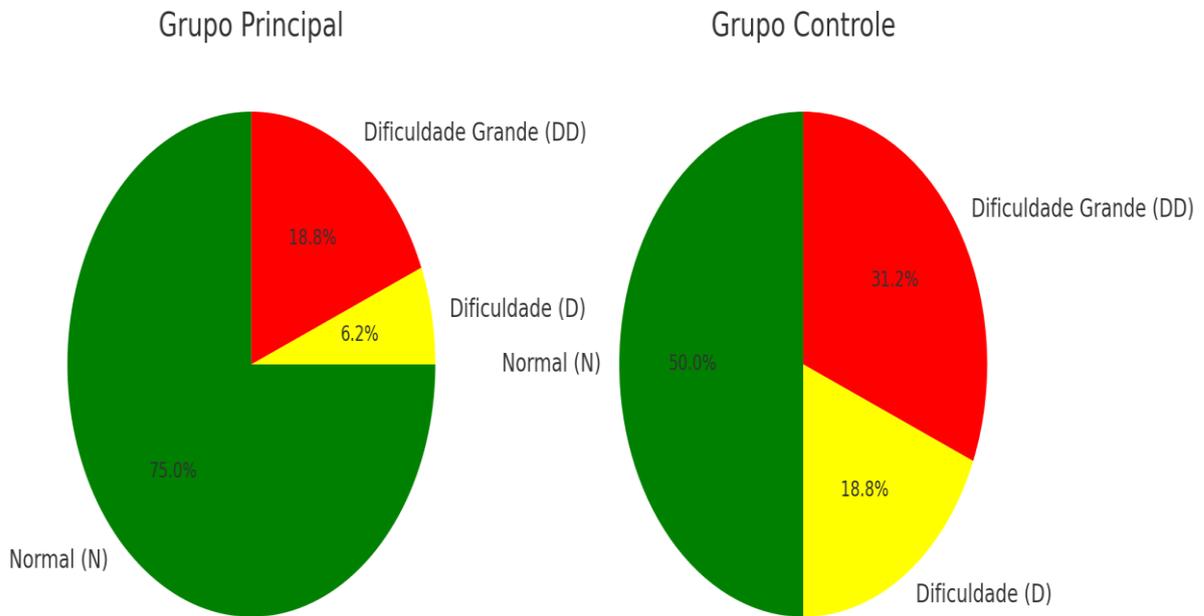


Fonte: A autora, 2024.

Este gráfico demonstra o comparativo das classificações entre o grupo principal e o grupo controle nas provas 2, 5, 7 e 10. Cada barra mostra a quantidade de crianças em cada

nível de classificação (N - Normal, D - Dificuldade, e DD - Dificuldade Grande) para ambos os grupos. Isso permite uma visualização clara das diferenças no desempenho entre os grupos.

Gráfico 02 – Comparativo das classificações entre o grupo principal e grupo controle



Fonte: A autora, 2024.

Os gráficos de pizza, demonstram a distribuição percentual das classificações (Normal, Dificuldade e Dificuldade Grande) para o grupo principal e o grupo controle. Cada gráfico representa a proporção de cada nível de dificuldade, facilitando a comparação visual entre os desempenhos dos dois grupos.

Os resultados indicam que o grupo controle tende a apresentar mais classificações de "Dificuldade" e "Dificuldade Grande" nas provas 5, 7 e 10 em comparação ao grupo principal. A presença de "Dificuldade Grande" em maior frequência no grupo controle nas provas 5 e 7, e a distribuição em "D" e "DD" na prova 10 sugerem que o grupo controle tem um desempenho menor em relação ao grupo principal.

Estudo 02 – Triangulação do teste Pirâmides Coloridas de Pfister

A análise dos resultados do teste das Pirâmides Coloridas de Pfister dos grupos; principal e controle, destaca uma complexa interação entre preferências cromáticas e as

experiências emocionais das crianças imigrantes venezuelanas, que enfrentam o desafio da adaptação cultural e bilinguística.

Análise Comparativa das Preferências e Aversões Cromáticas:

Grupo Principal

Capella: Preferiu lilás e roxo, associando-se a uma busca por conforto e equilíbrio. Aversão ao vermelho, possivelmente ligado a experiências negativas.

Órion: Preferência pelo preto, indicando forte conexão emocional, enquanto o branco foi evitado, sugerindo neutralidade ou desapego.

Pollux: Preferiu azul claro e preto, simbolizando segurança e introspecção. Aversão ao rosa, o que pode indicar vulnerabilidade emocional.

Adhara: Preferiu branco, associado a sentimentos de segurança, enquanto evitou laranja, indicando possíveis desconfortos ou tensões.

Grupo Controle

Sol: Preferência pelo verde, que sugere estabilidade emocional, e aversão ao marrom, possivelmente relacionado a dificuldades de adaptação.

Mizar: Destacou o amarelo como a cor preferida, simbolizando positividade, e apresentou aversão ao cinza, o que pode representar resistência a aspectos desestimulantes.

Lyra: Preferência pelo vermelho, associando-o a sentimentos positivos, com aversão ao marrom e ao amarelo, indicando barreiras emocionais.

Vega: Preferiu o vermelho, relacionado à sensação de segurança, enquanto o marrom foi evitado, indicando desconforto.

Interpretação dos Resultados

As preferências cromáticas demonstradas pelas crianças refletem nuances emocionais e psicológicas que estão potencialmente ligadas às suas experiências de migração e adaptação. Vemos que:

Preferências por cores associadas a segurança e introspecção (como preto, azul claro e verde) sugerem que muitas crianças buscam estabilidade e proteção emocional em um

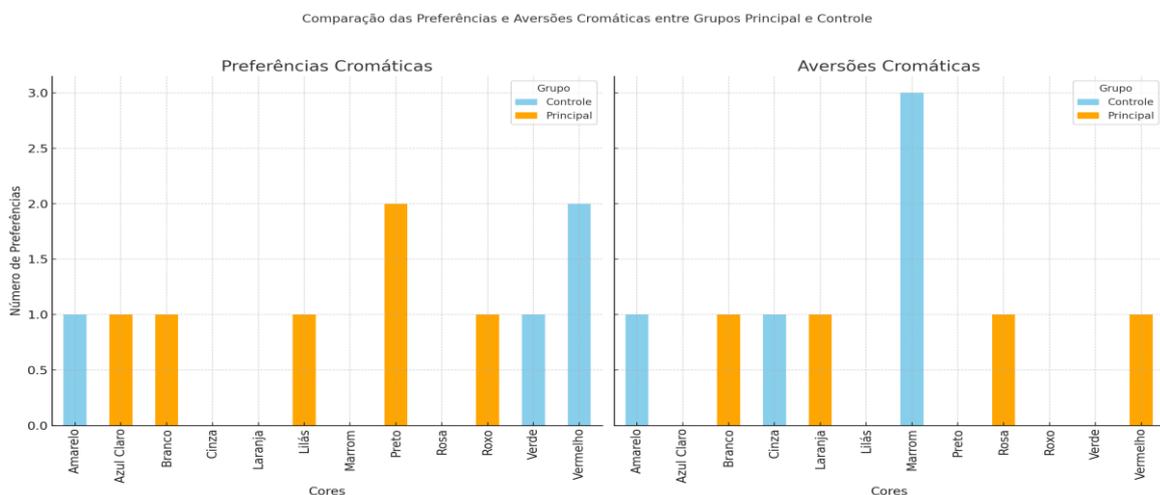
ambiente de transição. Essa busca é evidente nas escolhas de Pollux (azul claro e preto) e Sol (verde) e pode ser um indicador de como essas crianças encontram conforto e se sentem acolhidas, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios aqui no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro.

Aversões a cores ligadas a desconforto e tensões (como marrom e cinza) são comuns entre ambas as crianças dos grupos principal e controle. Crianças como Vega e Mizar demonstraram resistência a essas cores, o que pode simbolizar uma rejeição inconsciente a aspectos que dificultam a adaptação e trazem lembranças negativas.

Cores que simbolizam positivismo e dinamismo (como amarelo e vermelho) foram escolhidas por crianças que parecem estar abertas a novas experiências ou buscam vitalidade e aceitação. O amarelo de Mizar e o vermelho de Lyra e Vega refletem uma conexão com a vitalidade e a segurança, que são aspectos importantes na construção da identidade em um novo ambiente cultural.

A análise cromática sugere que as crianças apresentam tendências emocionais que variam conforme suas reações ao processo de adaptação e bilinguismo. No contexto de adaptação ao ambiente escolar e à nova cultura, cores associadas a segurança e estabilidade podem facilitar o processo de subjetivação e adaptação linguística, enquanto aversões a certas cores parecem se ligar a barreiras emocionais, que podem dificultar a integração plena no contexto escolar e social.

Gráfico 03 – Comparação das preferências e aversões cromáticas



Fonte: A autora, 2024.

Considerando os dados apurados, este gráfico comparativo das preferências e aversões cromáticas entre os grupos principal e controle, demonstram as cores preferidas por cada grupo (à esquerda) e as cores evitadas ou associadas a aversões (à direita). Esses gráficos destacam diferenças sutis nas preferências e aversões de cores, refletindo aspectos emocionais e psicológicos ligados às experiências de adaptação das crianças imigrantes ao novo território.

Estudo 03 – Triangulação das entrevistas realizadas (Responsáveis, Crianças e ONG)

Na análise de conteúdo entre as entrevistas realizadas com as mães das crianças imigrantes, as próprias crianças e as colaboradoras das Aldeias Infantis SOS, emergem padrões relevantes relacionados ao bilinguismo e às afetações emocionais causadas pela imigração. Esses padrões fornecem uma compreensão abrangente das adaptações linguísticas e emocionais, bem como das diferenças entre o grupo principal e o grupo de controle.

Tempo de Residência e Adaptação

No contexto da adaptação, o tempo de residência no Brasil mostrou-se um fator determinante. Observa-se uma maior facilidade de integração entre crianças de 3 a 4 anos de residência, como Adhara, Lyra e Vega, que já superaram algumas barreiras iniciais e apresentam uma adaptação mais avançada.

Em contrapartida, crianças como Capella e Mizar, que chegaram há 2 anos, ainda estão em fase de adaptação, evidenciando que o tempo de residência influencia a adaptação linguística e social. Essa diferença sugere que, com o tempo, as barreiras do bilinguismo e os impactos emocionais podem ser atenuados, ainda que a adaptação seja um processo não linear e subjetivo de cada criança.

Bilinguismo e Integração Linguística

A barreira do idioma foi uma das dificuldades mais recorrentes nas entrevistas. No grupo principal, a adaptação ao português apresenta desafios contínuos, especialmente para Capella e Pollux, que relacionam dificuldades de comunicação nas interações escolares. Entretanto, a maioria das crianças demonstra um desejo de aprender o português e se integrar, sinalizando uma resiliência que promove a superação da barreira linguística.

As Aldeias Infantis SOS oferece aulas de português, mas essas iniciativas são geralmente mais direcionadas aos adultos, deixando as crianças sem o mesmo suporte. Esse aspecto é relevante, pois limita a comunicação intrafamiliar em português, criando uma

separação linguística entre gerações e dificultando a prática e o apoio familiar para o aprendizado do idioma.

Acolhimento e Suporte Emocional

As entrevistas com as colaboradoras das Aldeias Infantis destacam o papel essencial do apoio emocional e social no acolhimento das crianças. Elas observam que a presença de figuras de apoio, como professores e cuidadores, ajuda na estabilidade emocional, permitindo que as crianças lidem melhor com o processo de imigração e adaptação. No entanto, algumas crianças, como Adhara, continuam a enfrentar dificuldades emocionais significativas, possivelmente devido a traumas anteriores ou experiências de preconceito. A falta de profissionais especializados para atendimento psicológico agrava esse cenário, limitando o atendimento das necessidades emocionais e criando lacunas no suporte oferecido.

No grupo controle, Lyra e Vega apresentam uma integração social mais garantida, com fortes laços de amizade e uma visão positiva sobre suas novas vidas no Brasil, o que sugere uma adaptação emocional mais estável. Essa diferença pode indicar que, ao longo do tempo, o apoio contínuo e as interações sociais são cruciais para a superação de obstáculos emocionais.

Impacto das Atividades Recreativas e Comunitárias

As atividades recreativas e culturais oferecidas pelas Aldeias Infantis SOS, como aulas de dança, futebol e arte, têm um impacto positivo no desenvolvimento emocional e social das crianças. Tanto no grupo principal quanto no grupo controle, as crianças expressaram a importância dessas atividades para a autoestima e para a criação de laços afetivos. As práticas esportivas, em particular, ajudam as crianças a construir uma identidade no Brasil, favorecendo a inclusão social. Isso demonstra que o engajamento em atividades extracurriculares é um componente importante para a adaptação e construção de novas identidades para as crianças refugiadas.

Expectativas para o Futuro e Identidade Cultural

As mães das crianças demonstraram expectativas elevadas em relação ao futuro educacional e social de seus filhos no Brasil, vendo a educação como uma via de desenvolvimento e estabilidade. Esse desejo é refletido também nos sonhos das crianças, que aspiram a carreiras como professores, cozinheiros e jogadores de futebol, revelando uma

capacidade de projetar esperanças e metas. A dualidade entre a saudade do país de origem e o desejo de construir um novo futuro reflete-se na resiliência das crianças e no desejo das mães de proporcionar-lhes um futuro estável e positivo.

A triangulação somada às diretrizes metodológicas de Minayo (2005) colabora, garantindo para uma integração cuidadosa dos dados coletados. Este processo é fundamental para construir uma análise detalhada e multidimensional, permitindo uma visão completa e específica dos desafios enfrentados pelas crianças e das estratégias de adaptação que emergem em diferentes contextos. A abordagem cooperativa da triangulação também possibilita a observação de convergências e divergências entre os dados quantitativos e qualitativos, revelando pistas que poderiam passar despercebidas em uma análise isolada de cada método.

O primeiro estudo, focado nos resultados do teste PROLEC, possibilitou avaliar o desenvolvimento linguístico e identificar os desafios na aquisição do português entre as crianças do grupo principal. Esses dados foram essenciais para compreender as barreiras linguísticas enfrentadas e as necessidades de apoio no processo de alfabetização e bilinguismo.

No segundo estudo, com base no teste das Pirâmides Coloridas de Pfister, destaca-se uma representação emocional das crianças em relação ao processo de adaptação, com as escolhas e aversões cromáticas refletindo o estado psicológico e as emoções associadas à migração. Este teste trouxe insights sobre os sentimentos de segurança, desconforto e busca por estabilidade emocional, especialmente entre as crianças do grupo principal.

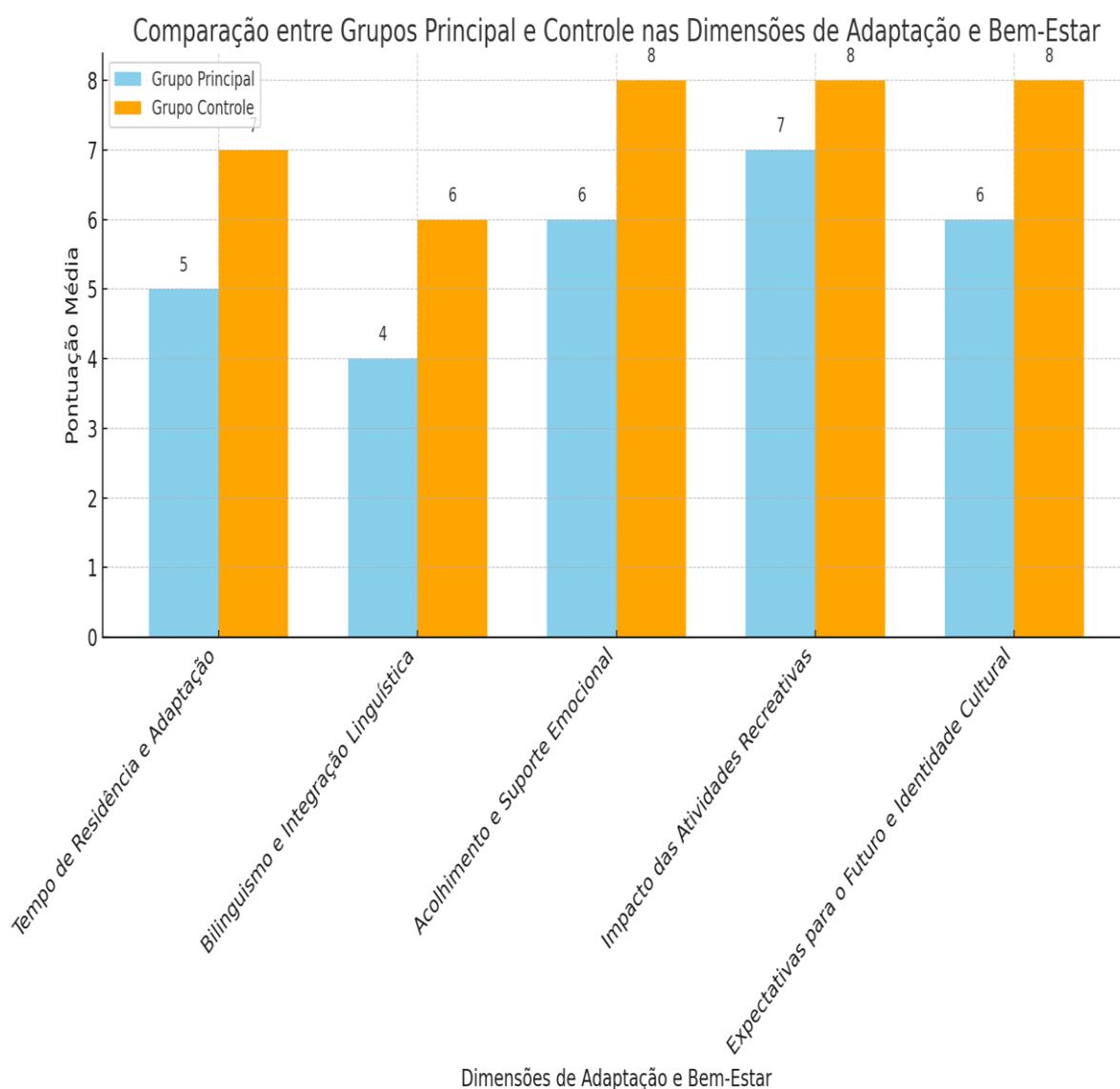
Por fim, o terceiro estudo, com as entrevistas, trouxe uma perspectiva qualitativa sobre as percepções de mães, crianças e colaboradoras das Aldeias Infantis SOS. A partir das falas das entrevistadas, emergiram temas centrais relacionados ao acolhimento, apoio emocional e às atividades oferecidas pela ONG, além das expectativas das famílias sobre o futuro. O destaque para o grupo principal revelou a importância do suporte social e das atividades recreativas como fatores de resiliência e adaptação.

A triangulação dos métodos possibilitou o cruzamento de dados, enriquecendo a análise e evidenciando as inter-relações entre aspectos emocionais, linguísticos e de suporte social. Essa abordagem integrada contribuiu para uma compreensão mais completa do interesse, destacando os desafios específicos enfrentados pelas crianças do grupo principal e

reforçando a importância de estratégias de acolhimento mais amplas e personalizadas no contexto de refúgio e adaptação cultural.

O gráfico comparativo entre os grupos principal e controle, conforme demonstrado abaixo, destaca as cinco dimensões avaliadas a partir das entrevistas. Este gráfico permite visualizar as diferenças de adaptação e bem-estar emocional entre os grupos, com foco especial nos desafios enfrentados pelo grupo principal, especialmente em aspectos como Bilinguismo, Integração Linguística, Acolhimento e Suporte Emocional.

Gráfico 04 – Dimensões de adaptação e bem-estar dos grupos principal e controle



Fonte: A autora, 2024.

CAPÍTULO SEXTO

DISCUSSÃO

Este capítulo se dedica a uma análise integrada e aprofundada dos resultados obtidos, abrangendo o impacto do bilinguismo e as reações emocionais das crianças venezuelanas em situação de refúgio no Brasil. A partir de uma triangulação metodológica que envolveu entrevistas, avaliações projetivas e testes de leitura, a pesquisa explorou como esses fatores interagem no processo de adaptação e subjetivação das crianças em um contexto de imigração. Utilizamos as contribuições teóricas de Freud, Klein e Winnicott para interpretar como o brincar se torna um canal essencial para a expressão de conflitos emocionais e a elaboração de uma nova identidade em resposta aos desafios da imigração. A análise dos dados nos permitiu observar as interações entre bilinguismo, adaptação emocional e as oportunidades oferecidas na Aldeias Infantis SOS. Ao longo deste capítulo, discutiremos como esses fatores refletem no desenvolvimento emocional e na capacidade de integração das crianças, oferecendo pistas para aprimorar as práticas de acolhimento e inclusão.

6.1 Impacto do bilinguismo nas inferências e reações emocionais

O bilinguismo é um elemento que transcende a aquisição de uma segunda língua, assumindo uma importância emocional e identitária para as crianças imigrantes. Como visto no capítulo segundo, sobre o bilinguismo, o aprendizado intenso do português ocorre em um contexto de pressão emocional e social, onde o domínio da nova língua é necessário para a comunicação e desenvolvimento de laços e para o sentimento de pertencimento. Freud, em sua análise sobre os conflitos inconsciente, destaca que a comunicação é essencial para que os sujeitos transformem sentimentos reprimidos em expressões conscientes. A linguagem, portanto, é uma via fundamental para a subjetivação e para a integração dos processos psíquicos, especialmente em um contexto de imigração onde a mudança de idioma gera desafios na expressão de sentimentos e no estabelecimento de vínculos.

No Teste PROLEC, observou-se que crianças como Capella e Pollux apresentam dificuldades em aprender o português, o que acentua os sentimentos de frustração e isolamento. Essa dificuldade linguística evoca o conceito de "resistência" em Freud, que descreve a dificuldade do sujeito em lidar com mudanças que ameaçam a segurança emocional e a integridade psíquica. Essas barreiras linguísticas manifestam-se

emocionalmente em sentimentos de ansiedade e insegurança, impactando diretamente o comportamento e a interação social das crianças.

Klein, por sua vez, identifica o brincar como um meio pelo qual as crianças expressam seus conflitos internos e seus desejos inconscientes. Num contexto de bilinguismo imposto, o brincar serve como uma alternativa para expressar sentimentos que eles não conseguem verbalizar em português. Como a autora descreve, a criança expressa suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico, através de brincadeiras e jogos (Klein, 1932, p. 27). Isso indica que, quando as crianças imigrantes se sentem incapazes de expressar plenamente seus sentimentos em português, o brincar permite que elas elaborem suas angústias e encontrem meios de se reconectar emocionalmente em um ambiente acolhedor.

6.2 Reações emocionais das crianças imigrantes

As reações emocionais das crianças imigrantes, refletem a complexidade do processo de adaptação e a carga emocional imposta pela mudança de país. As entrevistas lúdicas e o Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister revelaram que, ao serem retiradas de seu ambiente original, essas crianças vivenciam sentimentos como saudade, ansiedade e insegurança, e têm dificuldades em manter vínculos emocionais devido à incerteza gerada pelo novo ambiente.

O Teste das Pirâmides, ao captar as escolhas cromáticas das crianças venezuelanas, oferece um olhar profundo sobre os estados emocionais e as estratégias de adaptação que emergem no contexto migratório. Pfister (1948, apud Amaral, 1978, p. 15/16) atribuiu significados específicos às cores, relacionando-se às necessidades instintivas e disposições emocionais. As cores escolhidas pelas crianças imigrantes refletem um panorama emocional complexo: o vermelho, frequentemente associado a expressões afetivas intensas e extroversivas, surge como uma tentativa de se conectar e externalizar emoções; já o azul, relacionado à introversão e à sublimação, pode indicar momentos de introspecção ou racionalização frente aos desafios de adaptação. Outras cores, como o amarelo e o verde, parecem ligados à iniciativa e à capacidade de contato com o novo ambiente, destacando os esforços das crianças em se integrar. Entretanto, a presença das cores neutras, como o preto e o cinza, aponta para conteúdos inconscientes, revelando possíveis bloqueios emocionais. Essas escolhas cromáticas representam estados emocionais momentâneos, contudo, refletem o processo contínuo de subjetivação, no qual a criança tenta equilibrar as demandas internas com a exigência do ambiente externo. Além disso, o aspecto formal do teste, como a

organização e a disposição das cores na pirâmide, revela padrões que sugerem a maneira como cada criança estrutura sua relação com o mundo, proporcionando pistas sobre sua resiliência ou vulnerabilidade frente às mudanças impostas pela imigração.

Para Freud, o brincar permite à criança elaborar, simbolicamente, seus medos e angústias, estabelecendo uma forma de domínio sobre o ambiente e sobre suas próprias emoções. A prática do “jogo do forte/da” exemplifica como a criança utiliza o brincar para lidar com sentimentos de ausência e perda, ao mesmo tempo em que internaliza o domínio sobre o ambiente e os processos emocionais complexos envolvidos na subjetivação (Freud, 1920). Nesse contexto, o brincar atua como um mecanismo de regulação emocional, ajudando as crianças a processar as rupturas e a lidar com os sentimentos de incerteza que permeiam suas experiências migratórias.

Klein reforça essa ideia ao afirmar que, durante o brincar, as crianças revelam os conflitos mais profundos da psique infantil, utilizando a fantasia como um meio de lidar com suas emoções mais intensas (Klein, 1932, p. 23). Esse mecanismo se torna particularmente importante no contexto migratório, onde as crianças não conseguem traduzir todas as suas emoções em palavras na nova língua, mas podem explorá-las de maneira simbólica. A técnica do brincar permite que essas crianças expressem, de forma não verbal, os sentimentos de posicionamento e as dificuldades de adaptação ao novo contexto social e linguístico.

A técnica do brincar, conforme desenvolvida por Klein, é um método fundamental para acessar as camadas psíquicas das crianças, proporcionando uma janela para seus conflitos internos e emoções mais profundas. Ao afirmar que a interpretação deve ser adequada à camada mental que está sendo ativada, Klein (1975, p. 42) ressalta a importância de uma abordagem sensível, respeitando o estágio de desenvolvimento e as necessidades emocionais de cada criança. Esse princípio é particularmente relevante no contexto de crianças em situação de vulnerabilidade, como os imigrantes, que enfrentam uma reconfiguração de suas identidades em resposta a experiências de localização e adaptação cultural. A técnica permite que eles externalizem medos, angústias e desejos de forma simbólica, oferecendo um espaço seguro para que as emoções sejam concentradas e trabalhadas. No brincar, as crianças encontram um meio de reorganizar suas experiências, e cabe ao terapeuta ou cuidador interpretar esses simbolismos de forma ajustada, evitando interpretações invasivas ou prematuras que possam gerar resistência ou retraimento. Assim, brincar não é apenas um ato lúdico, mas um mecanismo terapêutico para promover o bem-

estar emocional, facilitando a construção de uma narrativa subjetiva em meio às mudanças e desafios impostos pela migração. Klein nos alerta que interpretar de maneiras convenientes ou em profundidade desproporcional pode comprometer o processo, desrespeitando o ritmo interno da criança e limitando o potencial do brincar como ferramenta de subjetivação.

Para Winnicott, o brincar ocorre no que ele chama de espaço potencial, onde a criança pode explorar suas emoções e desenvolver uma nova relação com o mundo externo (WINNICOTT, 1971, p. 143). No contexto das crianças imigrantes, esse espaço potencial é essencial para a construção de uma nova identidade e para o desenvolvimento da resiliência, pois estas permitem criar um lugar seguro onde possam expressar seus medos e ansiedades. Em um ambiente acolhedor, como o oferecido pelas Aldeias Infantis SOS, o brincar atua como um instrumento de adaptação e de enfrentamento, facilitando o processo de integração emocional. O autor coloca o brincar no centro do desenvolvimento humano, atribuindo-lhe um papel fundamental tanto na promoção da saúde quanto na construção de relações interpessoais. O brincar é, para ele, um espaço potencial onde a criança explora, experimenta e aprende a lidar com as complexidades do mundo interno e externo. Nesse espaço, que vai além do mero entretenimento, ocorre um processo dinâmico de crescimento emocional e psíquico, essencial para a saúde mental. É através do brincar que a criança começa a formar conexões significativas, inicialmente com figuras cuidadoras e, posteriormente, com pares, ampliando sua capacidade de se relacionar em um contexto grupal. Winnicott destaca que a psicanálise, em sua essência, é uma forma altamente refinada de brincar, onde o analista e o paciente se encontram em um espaço de cocriação, facilitando a introspecção e a elaboração de conflitos. No contexto de crianças imigrantes, o brincar adquire ainda mais relevância, pois permite que elas processem experiências traumáticas de migração e adaptação, construindo um senso de continuidade e pertencimento. Nesse cenário, o brincar não só contribui para a resiliência, mas também se torna um meio pelo qual a criança comunica seus desejos, medos e esperanças, promovendo uma integração mais saudável entre o eu e o ambiente.

6.3 Acesso a possibilidades e dificuldades nas Aldeias Infantis SOS

O papel das Aldeias Infantis SOS é fundamental para o desenvolvimento das crianças imigrantes, oferecendo apoio emocional, social e cultural. As atividades recreativas e culturais promovidas pela ONG desempenham um papel significativo na construção da autoestima das crianças, possibilitando a formação de vínculos afetivos e sociais que reforçam seu senso de pertencimento e identidade. A prática de atividades como dança, futebol e arte são

importantes para o desenvolvimento motor e social para que as crianças se sintam parte de uma nova comunidade.

No entanto, embora traga contribuições positivas, o suporte oferecido pela ONG ainda apresenta algumas lacunas. As entrevistas com mães e colaboradores apontam que as Aldeias Infantis SOS ainda não oferecem apoio linguístico suficiente para o aprendizado infantil do português para as crianças acolhidas. Como apresentado, as aulas de português são majoritariamente direcionadas para os adultos, deixando as crianças sem o suporte linguístico adequado para enfrentar os desafios do ambiente escolar e da socialização. Winnicott enfatiza que a figura materna – ou, no caso dessas crianças, a comunidade de acolhimento – é essencial para a construção de uma base segura e confiável, que apoia o desenvolvimento do “espaço potencial” necessário para que as crianças enfrentem os desafios de adaptação (WINNICOTT, 1971). Além da necessidade de apoio linguístico, as crianças enfrentaram dificuldades emocionais que poderiam ser atenuadas com o acompanhamento de profissionais especializados em saúde mental. A análise dos dados sugere que a criação de programas de suporte psicológico seria benéfico para abordar os traumas e inseguranças que acompanham o processo de imigração. Dessa forma, a Aldeias Infantis SOS poderia oferecer um apoio mais abrangente e eficiente, proporcionando um espaço mais acolhedor e que atenda plenamente às necessidades emocionais e linguísticas dessas crianças.

6.4 Contribuições para a teoria e prática

Os resultados desta pesquisa oferecem contribuições significativas para as teorias sobre bilinguismo e subjetivação em contextos de imigração, assim como para as práticas de acolhimento e inclusão social de crianças refugiadas. O bilinguismo, longe de ser uma simples questão de aquisição linguística, emerge como um processo que impacta profundamente a identidade e o desenvolvimento emocional das crianças. Na perspectiva freudiana, a linguagem é uma ferramenta crucial para a expressão dos desejos e para a construção do "Eu". Quando as crianças encontram barreiras no novo idioma, esse processo é interrompido, gerando uma crise na formação da subjetividade e afetando seu bem-estar.

A partir da teoria de Klein, é possível entender o brincar como um meio pelo qual as crianças expressam suas ansiedades e reconstróem sua identidade. A técnica de brincar, desenvolvida pela autora, revela-se valiosa para o acolhimento de crianças imigrantes, pois fornece uma linguagem simbólica por meio da qual podem processar suas experiências de migração e adaptação. Já Winnicott nos mostra que o brincar ocorre no "espaço potencial",

onde as crianças têm liberdade para explorar e experimentar, sendo este espaço essencial para a operação emocional e para a criação de um sentido de segurança e pertencimento em um novo ambiente.

Em termos práticos, os resultados reforçam a necessidade de desenvolver políticas públicas e práticas educacionais que considerem as especificidades das crianças imigrantes, especialmente no que diz respeito ao apoio emocional e ao desenvolvimento linguístico. A inclusão de programas de ensino de português adaptados para as crianças, aliados a um suporte emocional adequado, pode melhorar significativamente o processo de adaptação e promover um ambiente de integração mais saudável e inclusivo.

6.5 Limitações e recomendações futuras

Contudo, vale ressaltar que, embora esta pesquisa tenha gerado pistas sobre os processos de adaptação e subjetivação das crianças imigrantes, é importante destacar algumas especificidades da metodologia utilizada. O tamanho reduzido da amostra limita a possibilidade de generalização dos resultados para populações mais amplas. No entanto, é preciso considerar que a abordagem qualitativa, ao mergulhar nas experiências subjetivas das crianças e de suas famílias, trouxe à tona pistas essenciais que certamente não seriam capturadas por métodos exclusivamente quantitativos. A profundidade fornecida pelas entrevistas e pelo Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister permitiu a exploração de aspectos emocionais e simbólicos do processo de adaptação, oferecendo uma compreensão rica e detalhada. Por outro lado, o Teste PROLEC, com suas estatísticas quantitativas, desempenhou um papel complementar importante, forneceu dados objetivos sobre as habilidades linguísticas e de leitura das crianças, permitindo correlações entre desempenho escolar e desafios emocionais. Para estudos futuros, recomenda-se uma ampliação da amostra e uma combinação ainda mais integrada de métodos qualitativos e quantitativos. Além disso, é fundamental a implementação de programas de apoio linguístico e psicológico mais estruturados, tanto nas Aldeias Infantis SOS como nas escolas. Tais iniciativas podem oferecer suporte prático para crianças em situação de refúgio e dados mais robustos para futuras pesquisas, contribuindo para a construção de políticas públicas mais inclusivas e eficazes.

CONCLUSÃO

Os dados analisados indicam diferenças marcantes na experiência de adaptação linguística e emocional entre os grupos. No grupo principal, composto por crianças que já tinham um nível inicial de alfabetização em espanhol, observou-se um processo de adaptação linguística mais complexo. Este grupo apresentou uma dificuldade maior na transferência do conhecimento prévio do espanhol para o português, resultando em conflitos linguísticos que afetaram tanto o desempenho escolar quanto o ajuste social. Essas crianças, já alfabetizadas em seu idioma de origem, enfrentam barreiras para assimilar o português devido à interferência entre as estruturas dos dois idiomas. Essa interferência dificultou o progresso na leitura, conforme avaliado no teste PROLEC, nos quais o grupo principal apresentou mais dificuldades nas provas relacionadas à compreensão sintática e semântica. O desempenho menos favorável do grupo principal nessas provas sugere que a existência de um referencial linguístico anterior, ainda que semelhante ao português, evidenciou desafios dinâmicos adicionais ao aprendizado do novo idioma. Essas dificuldades no aprendizado do português refletem-se nas reações emocionais das crianças. Em entrevistas lúdicas e avaliações projetivas, como o teste das Pirâmides Coloridas de Pfister, o grupo principal evidenciou uma preferência por cores associadas à introspecção e à necessidade de segurança, como o azul claro e o preto. Essa escolha cromática pode ser interpretada como um reflexo das necessidades emocionais dessas crianças, que buscam estabilidade em meio à adaptação a uma nova cultura e idioma. Algumas crianças desse grupo também manifestaram um sentimento de perda de referências culturais pré-estabelecidas, o que exacerbou a ansiedade e a insegurança ao longo do processo de integração. Esse impacto emocional sugere que a dificuldade na adaptação linguística, além de uma barreira educacional é um fator que influencia profundamente o bem-estar emocional das crianças.

Em contrapartida, o grupo controle, composto por crianças que chegaram ao Brasil sem experiência de alfabetização prévia, apresentou uma dinâmica de adaptação distinta. Essas crianças iniciaram o processo de alfabetização em português, o que parece ter favorecido uma integração linguística menos conflituosa. Como não possuía um conhecimento linguístico formal anterior, sua exposição direta ao português no contexto escolar permitiu uma assimilação do idioma de maneira mais natural e sem interferências da língua materna. Esse aprendizado do português como primeira língua formal de alfabetização proporcionou a essas crianças um ambiente de adaptação linguística mais fluido, com menos

interrupções no aprendizado e menos sentimentos de inadequação ou frustração durante as atividades escolares.

As reações emocionais do grupo controle refletem essa experiência de adaptação relativamente mais suave. As entrevistas lúdicas revelaram que, embora as crianças desse grupo ainda enfrentem desafios de integração, seus relatos indicam uma experiência emocional mais positiva em relação ao novo contexto. Crianças do grupo controle, como Lyra e Vega, relatando uma adaptação mais otimista e de forte vínculo afetivo com colegas brasileiros, indicando que, ao enfrentar menos dificuldades linguísticas, essas crianças conseguem formar laços sociais com mais facilidade. Além disso, no teste das Pirâmides Coloridas de Pfister, o grupo de controle optou por cores mais vibrantes, como amarelo e vermelho, que geralmente estão associados ao dinamismo e otimismo. Esse padrão cromático pode ser interpretado como uma abertura para novas experiências e uma receptividade maior ao ambiente brasileiro, o que favorece um desenvolvimento emocional mais estável. Esses resultados validam as hipóteses iniciais do estudo, segundo a qual as barreiras do bilinguismo e as reações emocionais de adaptação foram mais acentuadas em crianças já alfabetizadas em espanhol. O conhecimento prévio do idioma materno, ainda que próximo ao português, trouxe conflitos dinâmicos linguísticos e emocionais que impactaram o processo de adaptação de maneira complexa. Essas crianças tiveram que lidar com o desafio de aprender um novo idioma e desconstruir uma estrutura linguística estabelecida para construir outra. Esse processo de substituição e adaptação, conforme observado nos relatos das crianças e nas observações das responsáveis pelas crianças e colaboradoras das Aldeias Infantis SOS, gerou estresse adicional e contribuições para uma experiência emocional mais carregada de ansiedade e insegurança.

As entrevistas realizadas com as mães das crianças reforçam essa conclusão, pois evidenciam que as crianças do grupo principal, ao enfrentarem maior dificuldade no aprendizado do português, relatando mais episódios de ansiedade, baixa autoestima e retraimento social. Essas dificuldades parecem ter afetado também o relacionamento familiar, pois as mães observaram que seus filhos muitas vezes se sentem frustrados e inseguros ao tentar comunicar-se ou entender as interações escolares. Esse contexto reforça a importância de um suporte emocional mais robusto para crianças que possuem um referencial linguístico prévio, pois a adaptação envolve a aprendizagem de um novo idioma, o ajuste de expectativas e a construção de uma nova identidade em um ambiente culturalmente diferente.

Em comparação, as crianças do grupo controle tiveram menos episódios de ansiedade relacionados ao idioma e uma interação social mais descomplicada. A facilidade em se comunicar com seus pares brasileiros ajudou essas crianças a criar uma rede de suporte afetivo e a sentir-se parte do novo contexto escolar. A ausência de um referencial linguístico anterior formalizado possibilitou que essas crianças adotassem o português como base linguística para sua expressão e compreensão do mundo, o que lhes permitiu evitar as dificuldades de transição enfrentadas pelo grupo principal. A inclusão nas atividades recreativas e culturais organizadas pela ONG Aldeias Infantis SOS também mostrou um fator importante para a adaptação emocional de ambos os grupos, proporcionando um espaço de socialização e fortalecimento da autoestima. Esses achados sugerem que as políticas de acolhimento de crianças refugiadas precisam considerar as diferenças no nível de alfabetização prévia e suas implicações emocionais.

O estudo destaca a importância de um suporte diferenciado para crianças que chegam ao país com um referencial linguístico estabelecido. Programas de ensino bilíngue e apoio psicológico especializado podem ser particularmente benéficos para auxiliar essas crianças na transição linguística e na interação sociocultural. Ao mesmo tempo, a criação de atividades extracurriculares externas para a integração social, como as inovações pelas Aldeias Infantis SOS, mostra-se essencial para proporcionar um ambiente seguro de expressão e acolhimento para todas as crianças, independente do nível de alfabetização prévia.

Em resumo, a pesquisa evidencia que o bilinguismo e as reações emocionais emergem como fatores centrais no processo de subjetivação das crianças venezuelanas refugiadas no Brasil. O grupo principal demonstra barreiras linguísticas e emocionais mais acentuadas devido ao referencial prévio em espanhol, enquanto o grupo controle, ao iniciar sua alfabetização em português, vivenciou uma adaptação mais leve. Esses resultados reforçam a necessidade de um suporte adaptado às especificidades de cada grupo, considerando que o processo de adaptação é influenciado tanto pela estrutura linguística prévia quanto pelo ambiente emocional e social oferecido às crianças refugiadas.

REFERÊNCIAS

ALDEIAS INFANTIS SOS (SOS Children's Villages). *Organização global, de incidência local, que atua no Cuidado e Proteção de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias*. Disponível em: <<https://www.aldeiasinfantis.org.br/>>. Acesso em: 04 de maio de 2023.

ALDEIAS INFANTIS SOS (SOS Children's Villages). *Profissionais das Aldeias Infantis SOS recebem homenagem da Câmara Municipal do Rio de Janeiro*. Disponível em: <<https://www.aldeiasinfantis.org.br/engaje-se/noticias/recentes/homenagem-camara-municipal-rj>>. Acesso em: 02 de abril de 2024

ALMEIDA, L.; FLORES, C. *Bilinguismo*. Em Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 275–304. Berlin: Language Science Press. DOI:10.5281/zenodo.889439.

AMARAL, F. V. *Pirâmides Coloridas de Pfister* [1978]. CEPA – Centro de Psicologia Aplicada, RJ/BR.

ANDRADE, R.G. N.; LIMA, M.B. *A experiência do brincar para o cuidado com a clinica e a vida*. REVISTA HUMANA (RECIFE), v. 11, p. 14-19, 2017.

ANDRADE, R. G. N. *A questão do sujeito-construções do imaginário*. Media Cultura, Salvador - Bahia, p. 133-147, 2003.

ANDRADE, R. G. N. *Subjetividade e alteridade do amor*. Logos (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro-UERJ, v. 12, n.01, p. 63-68, 2000.

ANDRADE, R. G. N.; MACEDO, C. M. V. (Org.); VIEIRALVES, R. (Org.). *Territórios Psicossociais – Organização de Livro*. 01. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2024. v. 01. 320p.

ANDRADE, R. G. N.; SANTIAGO, G. ; PORFILO, T. L. S. ; FERRAZ, H. H. A.; Mourão, L. . *Venezuelanos no Rio de Janeiro, Brasil : Construção e Validação de uma Escala de Socialização*. In: Edna Lucia Tinoco Ponciano ;Ana Maria Lopes Feijó; Aline da Silva Gonçalves. (Org.). *Psicologia e Pesquisas: formulações teóricas e metodologias inovadoras*. 01ed. Rio de Janeiro: Editora IFEN, 2022, v. 01, p. 124-144.

ATLAS.ti Web (versão 5.8.0) 2024. *Análise qualitativa das entrevistas*. Disponível em: <<https://login.atlasti.com/>>. Acesso em: 20 de Outubro de 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação*. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Conheça a história da educação brasileira/Ministério da Educação*. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 02 de abril de 2024.

BRASIL. *MEC atua para resolver situação das crianças venezuelanas para que possam estudar no Brasil* [2019] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/criancas-venezuelanas>>. Acesso em: 02 de abril de 2024.

CALEGARI, M. IKMR – Cidadãs do Mundo (2018). *Legado da fuga educação e refúgio no Brasil*. Disponível em: < <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Legado-da-Fuga.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

CARITAS RJ. *Quase 50 anos de história*. Disponível em: < <https://www.caritas-rj.org.br/quem-somos.html>>. Acesso em: 28 de outubro de 2024.

CARITAS RJ. *Curso de português para refugiados e solicitantes de refúgio (2014)*. Disponível em: <<https://www.caritas-rj.org.br/curso-de-portugues-para-refugiados.html>>. Acesso em: 28 de outubro de 2024.

CARITAS RJ. *Refugiados nas escolas*. Disponível em: <<https://www.caritas-rj.org.br/refugiados-nas-escolas.html>>. Acesso em: 28 de outubro de 2024.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. *Relatório Anual OBMigra 2022*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

CIEGLINSKI, A. Repórter da TV Brasil - Pacaraima (RR). Reportagem: *Ao menos 400 crianças venezuelanas chegam ao Brasil sozinhas*. Publicado em 12/10/2019 - 07:55. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-10/ao-menos-400-criancas-venezuelanas-chegaram-ao-brasil-sozinhas>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

COLUCCI, V. L. *A escrita das cartas de Freud a Fliess e a invenção da Psicanálise*/Vera Lúcia Colucci – Campinas, SP: [s.n], 2010.

COMENTTO, 2018. *Calculadora Amostral*. Disponível em: <<https://comentto.com/calculadora-amostal/>>. Acesso em: 30 de março de 2023.

CORREA, L. M. S. *Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos*. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (339-383)

CUETOS, F. *PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura: manual*/Fernando Cuetos, Blanca Rodrigues e Elvira Ruano; adaptação para o português Simone Aparecida Capellini, Adriana Marques de Oliveira e Fernando Cuetos – São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2014.

CUSTÓDIO, A. et al. *Violação ao direito à educação: inclusão escolar e demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos*. Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 3, p. 85-109, set./dez., 2023.

FESTINGER, L. et al. *A Pesquisa na Psicologia Social*. Tradução: Gastão Jacinto Gomes. FGV – Instituto de Documentação. Editora da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, GB, Brasil, 1974.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. *Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

FRANCO, S. G.; WONDRACEK, K. *Freud e o Caso AB: entre a esperança e a ruína*. Rev. latinoam. psicopatol. fundam. vol.10 no.4 São Paulo Dec. 2007

FREUD, S. *Estudos sobre a histeria [1893-1895]*. Obras Completas vol. 2 – Companhia das Letras. Tradução: Laura Barreto.

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos [1900]*. Obras Completas vol. 4 – Companhia das Letras. Tradução: Paulo César de Souza.

FREUD, S. *História de uma neurose infantil [“O homem dos lobos”], Além do princípio do prazer e outros textos [1917-1920]*. Obras Completas vol. 14 – Companhia das Letras. Tradução: Paulo César de Souza.

FREUD, S. *O delírio e os sonhos na gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos [1906-1909]*. Obras Completas vol. 8 – Companhia das Letras. Tradução: Paulo César de Souza.

FREUD, S. *Observações sobre um caso de neurose obsessiva [“o homem dos ratos”], Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e Outros textos [1909-1910]*. Obras Completas vol. 9 – Companhia das Letras. Tradução: Paulo César de Souza.

FREUD, S. *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia [“O caso Schreber”], Artigos sobre técnica e Outros textos [1911-1913]*. Obras Completas vol. 10 – Companhia das Letras. Tradução: Paulo César de Souza.

FREUD, S. *Inibição, Sintoma e Angústia, O futuro de uma ilusão e Outros textos [1926-1929]*. Obras Completas vol. 17, Companhia das Letras. Tradução: Paulo César de Souza.

KLEIN, M. *Amor, culpa e reparação [1921-1945]*. Obras Completas vol. 1 – Ed. Imago. Tradução: André Cardoso.

KLEIN, M. *Narrativa da análise de uma criança [1994]*. Obras Completas vol. 2 – Ed. Imago. Tradução: Cláudia Bacchi.

KLEIN, M. *A psicanálise de crianças [1975]*. Obras Completas vol. 2 – Ed. Imago. Tradução: Liana Pinto Chaves.

LINHA DIRETA: *Venezuela: professores públicos protestam contra salário de até U\$15*. Entrevistada: Griselda Sánchez, presidente da Formação de Dirigentes Sindicais (Fordisi). Entrevistadora: Eliana de Aragão Jorge, correspondente da RFI Brasil em Caracas. Publicado em: 21/09/2023 - 11:05. Podcast. Disponível em: <<https://www.rfi.fr/br/podcasts/linha-direta/20230921-venezuela-professores-p%C3%ABablicos-protestam-contra-sal%C3%A1rio-de-at%C3%A9-u-15>>. Acesso em: 24 dezembro de 2023.

MENDONÇA, V.; ANDRADE, R. G. N. Espaço Creche. In: Adilson Tadeu Basquerote. (Org.). *A Educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências*. 01ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023, v. 01, p. 40-54.

META AI (2024). Figura 01 – *Crianças imigrantes excluídas dos grupos escolares*. Imagem gerada por algoritmo de inteligência artificial. Disponível em: <<https://www.meta.ai/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2024.

META AI (2024). Figura 02 – *Atividade lúdica entre alunos brasileiros e imigrantes*. Imagem gerada por algoritmo de inteligência artificial. Disponível em: <<https://www.meta.ai/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2024.

META AI (2024). Figura 03 – *Crianças interagindo em línguas maternas*. Imagem gerada por algoritmo de inteligência artificial. Disponível em: <<https://www.meta.ai/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2024.

META AI (2024). Figura 04 – *Reprodução lúdica sobre as experiências imigratórias*. Imagem gerada por algoritmo de inteligência artificial. Disponível em: <<https://www.meta.ai/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2024.

META AI (2024). Figura 05 – *Criação de histórias bilingues entre culturas*. Imagem gerada por algoritmo de inteligência artificial. Disponível em: <<https://www.meta.ai/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2024.

META AI (2024). Figura 06 – *Crianças venezuelana e brasileira de mãos dadas*. Imagem gerada por algoritmo de inteligência artificial. Disponível em: <<https://www.meta.ai/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos – Introdução: os passos práticos da avaliação por triangulação de métodos* [livro eletrônico]: abordagem de programas sociais./Organizado por Maria Cecília de Souza Minayo; Simone Gonçalves de Assis e Edinilsa Ramos Souza. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA – *Informativo mensal do Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes*. Disponível em: <<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/em-cinco-anos-brasil-recebeu-mais-de-700-mil-imigrantes-venezuelanos>>. Acesso em: 30 de março de 2023.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES – *Ensino primário e médio/Primaria y Secundaria*. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/consulado-santa-cruz-de-la-sierra/informacoes-uteis/revalidacao-de-documentos-estudantis/ensino-medio-bachiller>>. Acesso em: 02 de novembro de 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE – *Conselho Nacional de Justiça, 1996. Resolução N° 196, de 10 de outubro de 1996*. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html>. Acesso em: 20 de março de 2023.

MOTA, M. M. P. E. *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita – Processamento morfológico e alfabetização no português do Brasil*. Organizadoras: Maria Regina Maluf; Sandra Regina Kirchner Guimarães. Editora UFPR, 2008.

OLIVEIRA, J, V. *Atravessar fronteiras e transpor barreiras: desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima - Brasil*. Universidade Estadual de Roraima, Curso de Serviço Social, Boa Vista, RR, Brasil. Densidades, número 30. ano/año nove. mai - ago 2021. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/n30/n30a08.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

OLIVEIRA, F. S.; PACHECO S.; MOREIRA, J. *O acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, p. 308–319, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.65977. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65977>>. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, P. B. S. *Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira*. Anais do 1º Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. Vol. 1. 2011 – ISSN: 2236-2061.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. Editora Scipione, 2004.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES - OIM (2016). *Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular*. Disponível em: <<https://brazil.iom.int/pt-br/pacto-global-para-uma-migracao-segura-ordenada-e-regular>>. Acesso em: 28 de outubro de 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES - OIM (2018). *Monitoramento do fluxo migratório venezuelano: Com ênfase em crianças e adolescentes*. Disponível em: <https://dtm.iom.int/sites/g/files/tmzbd11461/files/reports/OIM_Brasil_DTM_N2-PT_VF.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2023.

OpenAI (2024). *Nuvem de palavras gerada com os dados fornecidos – GPT 4º*. Disponível em: <<https://chatgpt.com/>>. Acesso em: 20 de Outubro de 2024.

Requalify.ai (2024). *Análise qualitativa das entrevistas*. Disponível em: <<https://requalify.ai/>>. Acesso em: 20 de Outubro de 2024.

SENNA, L. A. G. (org) et al. *Bilinguismo cultural: estudo sobre culturas em contato na educação brasileira*. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2021.

UNESCO. SITEAL – Venezuela (2018). *Estrutura do sistema nacional de educação*. Disponível em: <<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/venezuela>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

UNICEF. *Guia para a Proteção de Crianças e Adolescentes Desacompanhadas/os, Separadas/os e Indocumentadas/os no Brasil (2023)*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/27746/file/guia-protecao-de-criancas-desacompanhadas-e-separadas.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

WINNICOTT, C. (org) (1989) *Explorações Psicanalíticas*: D.W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade* (1975). Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Imago Editora Ltda. Av. N. Sra. de Copacabana, 330, 10º andar, Rio de Janeiro/RJ.

VILLARI, R. A. *Entre Viena e Londres: Uma visita à casa de Sigmund Freud*. Psicol. Cienc. Prof., Brasília, v.20, n. 3, p. 2-7, set. 2000.