

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO —
DE PROFESSORES**

**EXPERIÊNCIAS MIGRATÓRIAS DE CRIANÇAS HAITIANAS EM
MARINGÁ: UM ESTUDO DE CASO**

JULIANE DAIANE DA SILVA MONTANHER

JULIANE DAIANE DA SILVA MONTANHER

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**EXPERIÊNCIAS MIGRATÓRIAS DE CRIANÇAS HAITIANAS EM MARINGÁ: UM
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada por JULIANE DAIANE DA SILVA MONTANHER, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientador(a):

Prof^(a). Dr(a).: GEIVA CAROLINA CALSA.

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M764e

Montanher , Juliane Daiane da Silva

Experiências migratórias de crianças haitianas em Maringá : um estudo de caso /
Juliane Daiane da Silva Montanher . -- Maringá, PR, 2021.
128 f.color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Geiva Carolina Calsa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2021.

1. Criança migrante - Identidade. 2. Criança Migrante (Haiti) - Maringá, PR. 3. Criança
migrante - Representação. 4. Imigrante (Haiti) - Maringá, PR. 5. Educação - Migrantes. I.
Calsa, Geiva Carolina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 325.1

JULIANE DAIANE DA SILVA MONTANHER

EXPERIÊNCIAS MIGRATÓRIAS DE CRIANÇAS HAITIANAS EM MARINGÁ: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Geiva Carolina Calsa (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Erneldo Schallenberger – UNIOESTE – Campus Toledo

Prof^ª. Dr^ª. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula – UEM

MARINGÁ, 29 DE SETEMBRO DE 2021

Dedico este trabalho ao Bruno Henrique...

AGRADECIMENTOS

A Deus, senhor da minha vida, à Nossa Senhora, minha mãe intercessora.

Ao meu esposo Bruno Henrique que sonhou, lutou e caminhou comigo na realização desta pesquisa, meu muito obrigada.

A minha mãe Lourdes (*in memoriam*) e ao meu pai Benedito, que são a maior prova do amor divino.

Aos meninos e meninas migrantes, crianças que migram pelo Brasil e outros lugares do mundo em especial às participantes de nossa pesquisa e que compartilharam vivências das quais jamais esquecerei; e aos seus familiares que autorizaram sua participação na pesquisa que não se realizaria de outra maneira, minha gratidão.

A minha orientadora doutora Geiva Carolina Calsa, por me acolher em seu grupo de pesquisa expressei minha gratidão. Agradeço o acolhimento que teve em relação a mim desde o início das orientações permitindo que eu me sentisse livre para poder me abrir e desenvolver enquanto pesquisadora.

A minha banca de qualificação de defesa Prof. Dr. Erneldo Schallenberger; Prof^ª. Dr^ª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula; Prof^ª. Dr^ª Mariana Costa do Nascimento; Prof. Dr. Silvio Antônio Colognese, pelas significativas contribuições para o enriquecimento desta dissertação.

As colegas do Grupo de Pesquisa em Psicopedagogia Aprendizagem e Cultura (GEPAC/UEM/CNPq) com quem tive a honra de compartilhar o mestrado – Ana Carla, Rízia, Lilian, Rosana e Laiana. E, em especial João Paulo, que me ajudou no processo de seleção e com quem jamais esquecerei cada conversa, momento e ensinamento!

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM) que oportunizou a realização desta dissertação de mestrado.

A Paróquia Santa Rita de Cássia, que em conjunto com a Pastoral do Migrante oportunizou o desenvolvimento desta pesquisa, em especial a sra. Wanda coordenadora, pela recepção e acolhimento.

A professora e tia Marli de Araújo, por incentivar a minha formação acadêmica e pelas orientações em diversos momentos; a Ana Cristina, Lucimara e a Taynara que compreenderam e respeitaram cada ausência, em especial a Bruna pelas revisões textuais.

A Aninha uma menina de grande coração que me auxiliou nos encontros com as crianças, expressei minha gratidão; a Vera agradeço, pelas orações, ao suporte e energias positivas; ao José Carlos e a Idalina pelo incentivo; e a Eloisa, amiga querida, obrigada por sempre acreditar na minha capacidade e na realização do mestrado.

A Samara e ao Júnior, agradeço o apoio e a atenção, por me incentivar nas horas difíceis, desde a seleção do mestrado sempre me ajudaram e me acolheram. Sá, irmã de coração, obrigada por fazer parte da minha vida, sempre com palavras de carinho e incentivo.

As minhas amigas de trabalho, apesar do pouco tempo em que nos conhecemos, agradeço pelas palavras de incentivo e aos demais amigos, familiares e professores que não foram citados aqui, mas que deixaram suas marcas em minha vida profissional e pessoal.

MONTANHER, Juliane Daiane da Silva. **EXPERIÊNCIAS MIGRATÓRIAS DE CRIANÇAS HAITIANAS EM MARINGÁ: UM ESTUDO DE CASO**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2021.

RESUMO

Nas últimas décadas, a chegada de imigrantes estrangeiros cresceu consideravelmente em nosso país. Na região noroeste do Paraná, local de nossa pesquisa, a maioria desses estrangeiros é de origem haitiana. Pesquisas têm mostrado o quanto este processo influencia a formação da identidade social, política e cultural desses indivíduos e, em particular, das crianças. Essas considerações nos levaram a organizar como questão problema de nossa pesquisa a seguinte pergunta: Quais as representações das crianças migrantes haitianas sobre sua vida pregressa e atual? Para responder esse questionamento questão organizamos como objetivo investigar as representações de crianças migrantes haitianas sobre sua vida pregressas em seu país de origem e atual, em nosso país. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa empírica elencada no método do estudo de caso cuja base foi o protagonismo das ações e das vozes infantis. A pesquisa envolveu oito crianças haitianas com idades entre três anos e dez meses e onze anos, participantes de um projeto de acolhimento de imigrantes, localizado na Paróquia Santa Rita de Cássia, na cidade de Maringá/PR. Com essas crianças, realizamos Oficinas Lúdicas durante dezenove encontros semanais que envolveram brincadeiras, jogos, contação de história e rodas de conversa. Os encontros contaram com três momentos: aquecimento, desenvolvimento e encerramento. Dos dados produzidos pelas crianças, emergiram dois grandes temas representações das crianças haitianas: pré e pós migração. Constatamos que as representações das crianças participantes foram positivas e simultaneamente negativas em relação ao Haiti e ao Brasil. Tal ambivalência revela medo e satisfação quanto ao novo e ao desconhecido, bem como saudade e sofrimento pela perda de seu país natal e das pessoas que deixaram para trás. Entre as perdas destacam-se as brincadeiras de rua que as crianças vivenciavam no Haiti, enquanto entre suas satisfações destaca a experiência com as professoras brasileiras que as fazem sentir-se acolhidas e atendidas por elas. Além desses aspectos, as representações das crianças também revelaram que, por conta de sua cor da pele, se sentem feias e manifestam o desejo de ter a pele branca para serem bonitas e aceitas socialmente. Em razão desses preconceitos, as crianças migrantes representam a si mesmas negativamente com implicações intelectuais e emocionais importantes, como demonstram pesquisas sobre o trauma causado pelo racismo. Constatamos também que a valorização da cultura haitiana tem sido oferecida pelos templos religiosos nos quais as crianças frequentam, pois são nesses espaços que vivenciam novamente brincadeiras haitianas e sua língua de origem, falada com outras crianças haitianas; enquanto oportunidades de educação tem se restringindo apenas às instituições escolares. Concluimos que a falta de políticas educacionais, sociais e culturais específicas para o atendimento das crianças migrantes, atreladas ao racismo estrutural continuam dificultando a adaptação delas ao nosso país.

Palavras-chave: Criança migrante. Educação. Infância. Representação.

MONTANHER, Juliane Daiane da Silva. **MIGRATORY EXPERIENCES OF HAITIAN CHILDREN IN MARINGÁ: A CASE STUDY**. 128 f. Dissertation (Masters in Education) – State University of Maringá. Advisor: Doctor Teacher Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2021.

ABSTRACT

In recent decades, the arrival of foreign immigrants has grown considerably in our country and in the northwest region of Paraná, where our research was carried out, most of them are of Haitian origin. Researches have shown how this process influences the formation of social, political and cultural identity of these individuals and, in particular, of children. These considerations led us to organize the following question as a problem question in our research: What are the representations of Haitian migrant children about their past and current life? To answer this question, we organized the objective of investigating the representations of Haitian migrant children about their past life in their country of origin and their current life in our country. Therefore, we carried out a qualitative and empirical research based on the protagonism of children's actions and voices. The research involved eight Haitian children aged between three years and ten months and eleven years, participating in a project to welcome immigrants, located in the Church of Santa Rita de Cássia, in the city of Maringá/PR. With these children, we performed play workshops during nineteen weekly meetings that involved plays, games, storytelling and conversation circles. The meetings had three moments: warm-up, development and closing. From the data produced by the children, two major themes emerged: representations of Haitian children: pre- and post-migration. We found that the representations of the participating children were both positive and negative in relation to Haiti and Brazil. Such ambivalence reveals fear and satisfaction about the new and the unknown, as well as longing and suffering for the loss of their native country and the people they left behind. Among the losses, the street games they experienced in Haiti stand out; while among their satisfactions, their experience with Brazilian teachers stands out, in which they have felt welcomed and cared for by them. In addition to these aspects, the representations of the children also revealed that because of their skin color, they feel ugly and express that they wish their skin to be white in order to be beautiful and socially accepted. It follows from these prejudices that migrant children represent themselves negatively with important intellectual and emotional implications, as research on the trauma caused by racism demonstrates. We also found that the appreciation of Haitian culture has been offered by the religious temples that children attend, as it is in these spaces that they experience Haitian games and their original language with other Haitian children again; while educational opportunities have been restricted only to educational institutions. We conclude that the lack of specific educational, social and cultural policies for the care of migrant children, linked to structural racism, continue to make it difficult for them to adapt themselves to our country.

Keywords: Migrant child. Education. Childhood. Representation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Local de realização da Oficina Lúdica com as crianças.....	62
Figura 2 – Entrevistas informal com familiares das crianças participantes da pesquisa....	66
Figura 3 – Amarelinha sugerida pelas crianças haitianas.....	69
Figura 4 – Caixa lúdica.....	71
Figura 5 – Identificação das unidades de análise do conjunto dos dados produzidos pelas crianças participantes.....	77
Figura 6 – Agrupamento das unidades de análise encontradas nos registros da pesquisadora.....	78
Figura 7 – Painel manipulável para a organização das categorias da pesquisa.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas à imigração e impactos psicológicos na infância.....	16
Quadro 2 – Pesquisas selecionadas sobre imigração, infância e identidades híbridas.....	18
Quadro 3 – Pesquisas selecionadas sobre imigração, direitos e infância.....	19
Quadro 4 – Nomes fictícios e idades dos participantes da pesquisa.....	64
Quadro 5 – Momentos e atividades das oficinas lúdicas.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AERM	Associação dos Estrangeiros Residentes na Região Metropolitana de Maringá
ARAS	Associação de Reflexão e Ação Social
CRI	Centro de Referência do Imigrante
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DBTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPAC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NUMIG	Núcleo de Migração e Imigração
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
OIM	Organização Internacional para as Migrações
Scielo	<i>Scientific Electronic Library on line</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 INFÂNCIAS MIGRANTES E INFÂNCIA MIGRANTE HAITIANA	22
2.1 MIGRAÇÕES E MIGRAÇÕES HAITIANAS.....	23
2.2 INFÂNCIAS E INFÂNCIA MIGRANTE HAITIANA.....	28
3 EDUCAÇÃO, CULTURAS HÍBRIDAS E PRECONCEITOS	37
3.1 EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL.....	38
3.2 MIGRAÇÕES E DIÁSPORA	45
3.3 CULTURAS HÍBRIDAS E PRECONCEITOS	51
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	60
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA	61
4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	62
4.3 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	63
4.4 SOBRE AS OFICINAS LÚDICAS	66
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	76
5 REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS HAITIANAS: PRÉ E PÓS MIGRAÇÃO	80
5.1 EXPERIÊNCIAS PRÉ-MIGRATÓRIAS HAITIANAS	81
5.2. EXPERIÊNCIAS DE TRANSIÇÃO: MEDO, RAIVA E SAUDADE	87
5.3 EXPERIÊNCIAS PÓS-MIGRATÓRIAS: BRASIL.....	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	112

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2019, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados registrou o recorde de 70,8 milhões de migrantes ao redor do mundo (ACNUR, 2019). Como resultado dos altos índices migratórios, o termo “crise migratória” passou a ser utilizado por estudiosos, jornalistas e políticos para definir o fenômeno no qual as pessoas são forçadas a deixar seus países de origem. O Brasil, no mesmo período, de acordo com o Comitê Nacional para os Refugiados, registrou 774,2 mil pedidos de residência, destacando-se as nacionalidades venezuelana, haitiana e colombiana entre os grupos de imigrantes mais recebidos pelo país (ACNUR, 2019).

O aumento das migrações no mundo está relacionado aos processos de globalização, típicos do capitalismo, de acordo com vários estudos, dentre eles, os de Zygmunt Bauman (2001)¹. Para o autor, a fluidez deste momento da história não vem se limitando somente às tecnologias, transferências financeiras, comunicações, mas também às desterritorizações das pessoas. A globalização e o deslocamento dos indivíduos vêm desestabilizando as identidades dos habitantes “locais” e dos estrangeiros. Por conta desses movimentos, conforme Stuart Hall (2006, p. 69) “novas identidades-híbridas” estão tomando o lugar das identidades nacionais modernas que trazem as marcas da diáspora e do deslocamento contínuo dos povos.

A palavra migrante pode ser definida como aquele que se desloca dentro de seu próprio país ou entre países (ACNUR, 2019), que deixam suas terras por diversas razões como guerras, desastres naturais, perseguições políticas, étnicas ou culturais (MARTINS- BORGES, 2013). Os refugiados também são considerados “migrantes”, contudo, diferencia-se dos demais, pois correm risco de morte em seus países de origem, por perseguição religiosa, racial, política ou social (ACNUR, 2019). Já os apátridas são pessoas não titulares de nenhuma nacionalidade e pertencentes a nenhum Estado.

Entre os indivíduos que migram para regiões diferentes de sua origem alguns são involuntários, pessoas que migram por correrem risco iminente à vida, e os voluntários, que buscam uma vida melhor em outro lugar (BEZERRA, 2016; GARCIA, 2018). Nesse deslocamento, os migrantes muitas vezes perdem recursos materiais e culturais e carregam a esperança de passar a pertencer à outra nação que melhor os acolha. Apesar dessa esperança, os recém-chegados nem sempre são desejados pela nação que os recebe, pois são considerados “estranhos que tendem a causar mal-estar serem diferentes das pessoas que aí vivem”

¹ Na primeira menção aos autores utilizamos seu nome completo a fim de contribuir com leitores/as na compreensão do texto.

(BAUMAN, 2017, p. 15). Por essa razão, muitas vezes migrantes e refugiados são considerados o “lixo da humanidade” (BAUMAN, 2001) ou os “esfarrapados” do mundo (BORGES, 2019, p. 47) que convivem com a xenofobia e ódio por parte de diferentes grupos sociais. Bauman (2017, p. 15) designa como mixofobia “o medo provocado pelo volume irrefreável do desconhecido, inconveniente, desconcertante e incontrolável” representado pelo migrante.

Por vezes, acreditamos que o Brasil, por ser um país predominantemente miscigenado entre brancos, negros e indígenas, além de ter recebido grandes levas de imigrantes europeus e japoneses, entre outras nacionalidades, poderia não apresentar essas características xenofóbicas. Porém, comumente ouvimos que os estrangeiros, em especial, os “negros trabalham demais e roubam ‘nossos empregos’” ou que são “folgados, verdadeiros bichos-preguiça, que se divertem e descansam à custa do duro labor dos nativos” (KOLTAI, 2009, p. 146). Por consequência, de acordo com o autor, construiu-se uma teia de clichês e estereótipos racistas por meio da qual a sociedade brasileira tem se desviado de suas responsabilidades sociais com os migrantes.

Ser imigrante voluntária pode ser considerado também uma das minhas² condições de vida e fazem-me identificar com as perdas e ganhos dos migrantes em seu processo de mudança de lugar físico e simbólico. No ano de 2012, quando concluí a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, no Campus Regional de Cianorte, iniciei pós-graduações *lato sensu* em Psicopedagogia e em Gestão Escolar, tornando mais forte o desejo de pesquisar. Por essa razão, resolvi migrar da cidade onde nasci para realizar o sonho de tornar-me pesquisadora. Pensar sobre meu deslocamento, ainda que a distância entre as cidades seja de apenas 80 km, significa navegar por situações dolorosas.

De início, mobilizada pelo desejo de atingir minha meta, situações como a troca de trabalho e de casa, o distanciamento da família, igreja e amigos pareciam não causar grandes impactos na minha vida. Entretanto, à medida que os meses foram passando, a distância foi ganhando outros sentidos e o sofrimento, decorrente dos vínculos afetivos deixados na cidade de origem, foram se transformando em sintomas físicos indesejáveis. Porém, aos poucos, a estadia em Maringá começou a ganhar novos significados, com a entrada no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – GEPAC/UEM, o qual tinha como objetivo pesquisar sobre os excluídos e vulneráveis. Hoje, compreendo que minha atração pelo grupo está intrinsecamente ligada a esse objetivo. Assim, nesses encontros, tive contato com

² Ao longo dessa dissertação utilizamos verbo sem primeira pessoa quando tratarmos de ações diretas da pesquisadora, bem como verbos em terceira pessoa quando forem ações articuladas em conjunto (pesquisadora-orientadora).

informações sobre os altos índices de migração no mundo: o número de pessoas obrigadas a deixar suas casas em 2017 foram de 68,5 milhões, entre refugiados e deslocamentos dentro do próprio país (ACNUR, 2019).

Comecei pesquisar sobre o assunto e encontrei uma reportagem no jornal *Folha de São Paulo*, na edição do dia 19 de junho de 2018, sobre os 85.746 mil pedidos de refúgio ao Brasil naquele ano. Por esse motivo, considerei pertinente continuar a busca e deparei com relatório do Ministério da Justiça divulgado em abril (2018), que indica o Paraná terceiro estado que mais recebe imigrantes no país³. Além disso, é relevante destacar que a cidade de Maringá, no ano de 2018, *locus* de nossa pesquisa, contava com 5.562 imigrantes, de acordo com o Núcleo de Migração e Imigração (NUMIG) da Polícia Federal, entre estudantes temporários, estáveis e refugiados, sendo a maioria de origem haitiana que somavam 1.037 indivíduos registrados.⁴

Assim, com os dados coletados, busquei saber mais sobre os imigrantes haitianos em Maringá e compreendi que a vinda deles ao Brasil estava atrelada à história triste de seu país de origem, marcada por desastres naturais, políticos, sociais e econômicos (MORAES; ANDRADE; MATTOS, 2013 *apud* BARROS, 2016).

Um exemplo disso foi o terremoto, ocorrido em 12 de janeiro 2010, que “durou 35 segundos e foi registrado com magnitude de 7.3 na escala Richter. Deixou aproximadamente 222.570 mortos, mais de 300.572 feridos e uma estimativa de 3,5 milhões de pessoas afetadas de alguma forma” (GODOY, 2011 *apud* BARROS, 2016). Por essa razão, o Haiti sofreu falta de “moradia, saúde, educação e assim por diante” (PROSPERE, 2017, p. 67).

Ainda tentando se recuperar do terremoto de 2010, no dia 14 de agosto de 2021, o Haiti foi mais uma vez atingido por terremotos de magnitude 7,2 deixando pelo menos 2,1 mil mortos e mais de 30 mil pessoas ficaram sem abrigo⁵. Simultaneamente, o país continua padecendo com a instabilidade política, agravada pelo assassinato de seu presidente em julho deste ano, acontecimento que causou choque nacional e internacional⁶. Por conta dessas circunstâncias, o país continua sofrendo com a pobreza extrema por conta da escassez de alimentos e combustíveis, a inflação perto dos 20% ao ano e surtos de doenças, como difteria, tétano e coqueluche (FOLHA DE S. PAULO, 2018).

³ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/comportamento/dia-do-imigrante-brasil>. Acesso em: 29 set. 2020.

⁴ Disponível em: <https://maringapost.com.br/cidade/2018/05/11/associacao-destrangeiros>>. Acesso em: 29 set. 2020.

⁵ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-58267614>. Acesso em: 5 set. 2021.

⁶ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57772948>. Acesso: 4 set. 2021.

A partir dessas informações, como professora regente de uma escola pública do ensino fundamental, comecei observar que nossa instituição também já contava com crianças haitianas. Lembro-me que fiquei com medo de tê-las na turma, pois não conhecia a identidade, idioma e costumes delas. Nesse período, o conteúdo de história, planejado pela Secretaria de Educação do município, tratava da migração de crianças haitianas, venezuelanas e colombianas, uma vez que, em 2018, cerca de 54 estudantes estavam matriculados na rede municipal.

Em fevereiro de 2020 recebi novamente informações sobre a quantidade de crianças imigrantes que estavam estudando na Rede Municipal de Educação, de acordo com o planejamento enviado pela Secretaria haviam 61 haitianos, 51 venezuelanos, 10 portugueses, 9 colombianos, 8 japoneses, 3 nigerianos, 3 espanhóis, 3 sírios, 3 angolanos, 2 filipinos, 2 paraguaios, 2 egípcios, 2 franceses, 2 bengalês, 2 chilenos, 1 peruano e 1 americano (SECRETARIA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ, 2020). Esses dados demonstram que, o número de crianças imigrantes cresceu 305% nesses dois últimos anos.

Desse modo, na possibilidade de investigar mais sobre as crianças haitianas, visitei a Associação dos Estrangeiros Residentes na Região Metropolitana de Maringá – AERM, na qual, ao conversar com o coordenador Ronelson Furtado Balde, soube da carência de atividades realizadas com as crianças imigrantes, já que para os adultos, ainda que pouco, havia oferta de cursos, exposições, palestras e aulas de língua portuguesa.

Além disso, a Associação de Reflexão e Ação Social, conhecida por ARAS – Cáritas de Maringá, cujo objetivo é o de atuar em favor de grupos sociais minoritários e excluídos socialmente, oferecendo-lhes abrigo, orientação, assistência legal e integração de imigrantes e refugiados, também oferece aulas de português aos imigrantes estrangeiros. Na ocasião da visita à instituição, a coordenadora reforçou a necessidade de atividades recreativas às crianças, filhos e filhas dos adultos haitianos, enquanto estes aprendiam a língua portuguesa.

Assim, com base nessas informações começamos a nos indagar: quem eram as crianças migrantes haitianas em nossa cidade? O que pensavam e sentiam sobre sua experiência migratória? Com o objetivo de verificar a existência do tema migração e infância na academia em diversas áreas e analisar a possibilidade de as crianças serem sujeitos e interlocutores de sua identidade infantil, realizamos buscas sobre a produção acadêmica brasileira na última década, nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no SciELO – *Scientific Electronic Library Online*.

Para delimitar nossa busca, optamos por teses/dissertações e artigos defendidos entre os anos de 2009 a 2021, com uso de todas as combinações possíveis das palavras-chave: migração,

migrante, imigrante, refugiado, apátrida, criança, infância e obtivemos o total bruto de 226 pesquisas na BDTD e 45 no SciELO. Assim, optamos por utilizar o filtro “AND” no site da CAPES a fim de descartar pesquisas que não expusessem qualquer relação com o tema e encontramos o total de 148 pesquisas⁷. Os trabalhos encontrados a partir das palavras-chave indicadas passaram por um procedimento de descarte sequencial pela leitura de seus títulos e resumos e, posteriormente, leitura flutuante do texto. Tendo em vista que o Brasil vem recebendo crianças imigrantes bolivianas, colombianas e venezuelanas não reduzimos a busca apenas às crianças haitianas.

Por consequência desse processo, restaram dez trabalhos, os quais foram lidos integralmente e organizados em três grupos, escolhidos de acordo com as relações entre seus debates. No primeiro grupo estão as pesquisas que abordam a imigração e os impactos psicológicos na infância; no segundo, integramos as pesquisas que tratam diretamente sobre a imigração, infância e identidade híbridas; o terceiro grupo, por sua vez, se diferencia do segundo por tratar também das questões dos direitos de imigrantes presentes nos documentos nacionais e internacionais.

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas à imigração e impactos psicológicos na infância

Título	Autora/o	Ano	Tipo	Fonte
Distantes do berço: impactos psicológicos da imigração na infância.	Cecília B. Bezerra	2016	Dissertação	BDTD
Nikkei: estrangeiro em seu país natal? Um estudo sobre identidade, estigma e preconceito com filhos e netos de imigrantes japoneses.	Elisabeth Yuko Haga	2018	Dissertação	BDTD
A arte através da música na vida de crianças e adolescentes, filhos(as) de (i)migrantes: aproximações de três programas sociais localizados em São Paulo, Coimbra e Amsterdam que trabalham com essa demanda.	Fabiana Aparecida da Silva	2019	Tese	BDTD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Do primeiro grupo de pesquisas selecionadas, a dissertação de Cecília Braga Bezerra (2016) investigou os impactos psicológicos da imigração involuntária em crianças de 6 a 12 anos residentes na Grande Florianópolis. Participaram do estudo sete crianças imigrantes, sendo três haitianas, duas sírias e duas venezuelanas e oito cuidadores. Os resultados demonstraram que as crianças pautam o país de origem com situações ameaçadoras, retratando armas, lágrimas, sangue, barreiras, perdas e rupturas entre amigos e familiares, bem como no país de acolhimento também surgiram situações difíceis, como adaptação, socialização, inferioridade e

⁷ Por instabilidade no site da CAPES não foi possível atualizar pesquisas de 2020 e 2021.

inibição. A autora observou como fatores de proteção à saúde mental das crianças a vinculação ao país de acolhimento, as instituições escola e igreja, a cultura brasileira, por meio da aprendizagem da língua portuguesa, a manutenção de laços com o país de origem, as brincadeiras, como futebol e passeio na cachoeira e atividades no tempo livre. Bezerra (2016) concluiu que as crianças, ao passar pelo processo migratório, desencadeiam sintomas depressivos, ansiosos e agitações, assim como problemas de aprendizagem, perda de apetite e isolamento social. Entretanto, a entrada na escola, o contato com a língua local, a interação com brasileiros e a possibilidade de brincar são fatores importantes no sentido da prevenção do adoecimento mental.

A dissertação de Elisabeth Yuko Haga (2018) investigou como os filhos e netos de imigrantes japoneses se sentem ou se já se sentiram como alvo de discriminação, preconceito ou estigmatização devido à sua ascendência. Os resultados apontaram que em sua infância e juventude os participantes vivenciaram discriminação devido aos seus traços físicos e o som de seus nomes, bem como dúvidas sobre sua identidade brasileira ou japonesa. A autora concluiu que os estereótipos sobre japoneses continuam se referindo à sua busca pela perfeição e bom comportamento social, como calma e gentileza.

A pesquisa de Fabiana Aparecida da Silva (2019) investigou como crianças e adolescentes, filhos(as) de migrantes que têm no seu cotidiano o contato com a arte através da música nos Programas Sociais de Educação Musical: Guri Santa Marcelina, em São Paulo, Orquestra Geração, em Coimbra e Leerorkest, em Amsterdam. Como resultado, Silva (2019, p. 12) constatou o potencial dos programas de música para a aproximação de crianças e adolescentes, “pois essa experiência enriquece a sensibilidade desses sujeitos, contribuindo para seu desenvolvimento e sociabilização em estados/países com costumes e culturas diferentes”. A pesquisadora concluiu que a música contribui para a interação e socialização dos migrantes de diferentes países cujas culturas são diversas.

Quadro 2 – Pesquisas selecionadas sobre imigração, infância e identidades híbridas

Título	Autora/o	Ano	Tipo	Fonte
Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida.	Karina Strohhecker Lisa Alcubierre	2017	Dissertação	BDTD
A experiência contada por elas mesmas: um estudo acerca da migração sob o olhar e a narrativa da criança.	Karoline Vitorino da Silva de Paula	2018	Dissertação	BDTD
Ser criança imigrante boliviana na ocupação Prestes Maia: O cotidiano e os sonhos da infância.	Carolina Abrão Gonçalves	2018	Dissertação	BDTD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Do segundo grupo de pesquisas a dissertação de Karina Strohhecker Lisa Alcubierre (2017) investigou como as crianças vivem o processo da migração a partir do seu contexto de vida e do trabalho de suas famílias. Participaram do estudo, 23 famílias imigrantes, 14 crianças imigrantes com idades entre quatro e seis anos, uma professora, uma auxiliar de sala, uma diretora e um supervisor escolar. Os resultados apontaram que as famílias imigrantes precisaram deixar sua terra para tentar sobreviver da venda do seu trabalho explicada pelas crianças como “viajar” e “mudar” para ter uma vida melhor.

A dissertação de Karoline Vitorino da Silva de Paula (2018), investigou a identidade cultural de sete crianças que ficaram conhecidas como “brasiguaios”, pois nasceram no Paraguai e voltaram com seus pais “brasileiros” ao Brasil. Os resultados mostraram que a formação da identidade do chamado “brasiguai” está composta por dupla nacionalidade construída a partir das memórias familiares. Por último, a pesquisa de Carolina Abrão Gonçalves (2018) analisou o cotidiano e os sonhos das crianças imigrantes bolivianas de segunda geração moradoras da ocupação Prestes Maia. A metodologia utilizada pela autora foi a observação e socialização com as crianças bolivianas, participantes da pesquisa, além de realizar entrevistas semiestruturadas com familiares das crianças. Os resultados indicaram que a construção de identidades híbridas por parte das crianças que se sentiam simultaneamente bolivianas e brasileiras.

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas sobre imigração, direitos e infância

Título	Autora/o	Ano	Tipo	Fonte
Crianças refugiadas: um olhar para a infância e seus direitos.	Deborah Esther Grajzer	2018	Dissertação	BDTD
A proteção das crianças e adolescentes refugiados no Brasil: a necessidade de políticas públicas de integração.	Isabelle D. Carneiro Santos	2018	Tese	BDTD
Redes da migração haitiana no Mato Grosso do Sul.	Alex de Jesus	2020	Tese	BDTD
Da invisibilidade à visibilidade: a insuficiência da política pública educacional para crianças e adolescentes migrantes e refugiados em Fortaleza no período de 2015 a 2020.	Camilla Martins Cavalcanti	2020	Dissertação	BDTD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A dissertação de Deborah Esther Grajzer (2018) investigou as condições para a infância das crianças refugiadas na literatura nacional e internacional. Para isso, a autora realizou análise documental de procedimentos jurídicos de migração e refúgio, principalmente resoluções de Organizações Internacionais, como a Organização das Nações Unidas e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, no âmbito regional da América Latina, e os relatórios elaborados por organizações internacionais como o UNICEF e o ACNUR. Como resultado, Grajzer (2018) constatou a luta para garantir os direitos das crianças refugiadas está apenas começando, pois até mesmo direitos básicos como educação, saúde e cultura lhes são negados.

A dissertação de Isabelle Dias Carneiro Santos (2018), analisou a trajetória e o número de crianças e adolescentes em situação de refúgio no Brasil. Investigou também as proteções atuais, assim como as lacunas legais, falhas de proteção e inserção na sociedade nacional, bem como o que pode ser feito para adequar a discussão à viabilidade jurídica e política de novas políticas públicas de proteção a esse grupo específico de pessoas. Os resultados evidenciaram que as crianças refugiadas são vulneráveis por conta de sua idade e constituição física e psicológica. A autora concluiu que, apesar do grupo infanto-juvenil representar mais de 50% dos solicitantes de refúgio e refugiados no mundo, esse grupo ainda é ignorado pela sociedade internacional e nacional, pois as leis e os tratados que visam acesso ao idioma local, saúde, cultura, educação, lazer e moradia permanecem no papel.

A tese de doutorado de Alex de Jesus (2020) analisou a caracterização da migração haitiana neste estado. Os resultados apontaram que a migração haitiana no Mato Grosso do Sul iniciou-se em 2012, sendo relacionada diretamente com a convocação de empresas – construção civil, frigoríficos e de serviços de limpeza – aos trabalhadores imigrantes. O autor concluiu que a migração haitiana no Mato Grosso do Sul e no Brasil é uma ampliação das empresas

internacionais no Brasil que fortaleceu com as redes sociais entre amigos e familiares, as quais “funcionaram como importantes veículos de circulação de informações e, posteriormente, como forma de solidariedade na acolhida de novos migrantes” (JESUS, 2020, p. 160).

Em último lugar, a pesquisa de Camilla Martins Cavalcanti (2020) analisou o cotidiano e os sonhos das crianças imigrantes bolivianas de segunda geração moradoras da ocupação Prestes Maia. Os resultados indicaram a necessidade de a educação formal ser integrativa, cumprindo com as determinações dos Direitos humanos e dos Direitos Constitucionais. A autora concluiu que, se faz necessário a reestruturação das políticas públicas de educação do município de Fortaleza para fortalecer o atendimento às crianças migrantes da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE.

Ao final da revisão acadêmica realizada consideramos a formação das identidades das crianças migrantes um dos temas relevantes entre os abordados pelas pesquisas encontradas. Essas pesquisas revelam o difícil processo de construção das identidades das crianças e adultos migrantes chegados ao Brasil tanto do ponto de vista cultural quanto psíquico e emocional. Essas considerações nos levaram a organizar como questão problema de nossa pesquisa a seguinte pergunta: Quais as representações das crianças migrantes haitianas sobre sua vida pregressa e atual? Para responder a esta questão organizamos como objetivo investigar as representações de crianças migrantes haitianas sobre sua vida pregressa em seu país de origem e atual, em nosso país. Para atingir esse objetivo realizamos uma pesquisa qualitativa e empírica com delineamento metodológico de pesquisa com crianças.

Como referencial para o desenvolvimento dos conceitos de infância, infância migrante e infância migrante haitiana adotamos de Postman (1999); Ariès (1981); Gusmão (2004); Del Priore (1999); Ramos (2002); Sebastiani (2003); Muller (2007); Grajzer (2018); Gonçalves (2018); Alcubierre (2017); Paula (2018); Santos (2018); Cavalcanti (2020); Silva (2020); Bezerra (2016); Hamad (2010); Alexandre (2019). Para o desenvolvimento do tema educação formal, não formal e informal, assim como educação e movimentos migratórios, em particular de haitianos, utilizamos os estudos de Gohn (2006); Cardozo (2020); Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020); Nascimento, Padovan e Vieira (2016). Sobre os temas diáspora, hospitalidade, e hibridização de identidades e culturas nos apoiamos em Montandon (2004); Du Bois (1999); Langa (2016); Reis (2012); Gilroy (2001, 2017); Hall (2003, 2006); Bauman (2001, 2017). Sobre estereótipos, preconceitos e xenofobia apoiamo-nos nas obras de Carneiro (2005); Haga (2018); Langa (2016); Santos (2018); Schucman (2012); Oliveira (2018); Jovchelovich (2008); Hall (2003); Vainfas (1999).

Nossa pesquisa foi realizada com oito crianças haitianas com idades entre três anos e dez meses e onze anos, participantes de um projeto de acolhimento de imigrantes localizado na Paróquia Santa Rita de Cássia, cidade de Maringá/PR. Com essas crianças realizamos *Oficinas Lúdicas* envolvendo brincadeiras, jogos, contação de história e rodas de conversa de forma a assegurar o protagonismo das ações e das vozes infantis nas experiências da pesquisa anterior de Pâmela Vicentini Faeti (2017). De sua metodologia de pesquisa adaptamos os três momentos de sua Oficina Lúdica: aquecimento, desenvolvimento e encerramento. Os dados produzidos pelas crianças foram analisados por meio do método de Análise de Conteúdo exposto por Laurence Bardin (2011).

Para facilitar a leitura, apresentamos nossa dissertação de mestrado em quatro capítulos. O primeiro capítulo denominado *Infâncias migrantes e infância migrante haitiana* contempla os estudos sobre infância e a infância migrante e os motivos do aumento das migrações na segunda metade do século XX. O capítulo dois intitulado *Migrações, culturas híbridas e preconceitos* descreve os conceitos de diáspora, hospitalidade e hibridização de identidades e culturas, assim como a relação entre migrantes e nativos, que muitas vezes, é geradora de estereótipos, preconceitos e xenofobia. Também neste capítulo abordamos relações entre educação e migração, em particular de haitianos. O capítulo seguinte, *Metodologia da pesquisa*, apresenta as crianças participantes, os procedimentos de produção dos dados, como de análise. O capítulo *Representações das crianças haitianas: pré e pós migração* apresenta e discute as representações expressas pelas crianças participantes sobre o Haiti e o Brasil a luz do referencial teórico utilizado. Nas *Considerações Finais*, resgatamos os principais resultados logrados durante a pesquisa e apresentamos nossas conclusões finais até o encerramento desta dissertação de mestrado.

2 INFÂNCIAS MIGRANTES E INFÂNCIA MIGRANTE HAITIANA

Frutos do deslocamento, as crianças imigrantes têm sua mente posta em movimento. Sentimentos, ideias, comportamentos que têm o curso modificado de forma tão abrupta quanto o abalo inesperado do terremoto (BEZERRA, 2016, p. 38).

É a partir de um excerto da dissertação da psicóloga e jornalista Cecília Braga Bezerra (2016) que iniciamos a primeira seção desta dissertação sobre crianças haitianas imigrantes, por assinalar os fortes impactos da experiência de migração sobre essa população. De acordo com sua pesquisa, as crianças que vivem esses processos migratórios sofrem situações traumáticas e, em decorrência, apresentam sintomas psíquicos importantes como depressão e ansiedade.

Segundo documentos da ACNUR (2019), nas últimas décadas tem sido crescente a quantidade de crianças, sozinhas ou acompanhadas de familiares, sem seus pais e mães, que tem dado entrada em nosso país, fugindo da violência social ou política. Contudo, apesar de buscarem melhores condições de vida, várias pesquisas mostram o quanto a integração dessas crianças aos países de chegada é difícil e muitas vezes traumática. São diferentes seus costumes, sua alimentação, sua higiene pessoal e sua língua, principal forma de comunicação com as outras crianças e adultos, em particular, seus novos professores e professoras. Seu mundo particular de brincadeiras e jogos também é diferente e pode vir a se constituir em mais um obstáculo à sua aceitação pelas crianças nativas.

Pesquisas como a de Ivone Jesus Alexandre (2019, p. 24), sobre relações entre crianças haitianas e brasileiras, revelam que crianças brasileiras da Educação Infantil – 5 e 6 anos – vêm tratando as crianças haitianas com “xingamentos e rejeições explícitas”. Entre crianças de 7 a 12 anos, as meninas brasileiras fogem do contato com meninos haitianos, enquanto meninos brasileiros da mesma idade interagem com meninos haitianos. Contudo, apesar dessa aproximação, mesmo entre meninos brasileiros ocorrem brincadeiras e piadas sobre as características fenotípicas à língua dos parceiros haitianos. Podemos destacar também os estudos de Isabelle Dias Carneiro Santos (2018) que denuncia as dificuldades de crianças e adolescentes migrantes, com ou sem acompanhante adulto, passam para ter acesso às políticas públicas nacionais, como escolas e atendimento nos postos de saúde e hospitais. De acordo com esses estudos, essas dificuldades não são sanadas: seja pela falta de assertividade e implementação das políticas públicas já existentes no atendimento a crianças e adolescentes migrantes, seja pelo não atendimento dos direitos previstos a essa população pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Em nossa pesquisa, tendo como objeto de estudo as crianças imigrantes haitianas, apresentamos conceitos pertinentes de infância valendo-nos especialmente dos estudos de Postman (1999); Ariès (1981); Gusmão (2004); Del Priore (1999); Heywood (2004); Ramos (2002); Sebastiani (2003); Muller (2007). Sobre a infância migrante, os estudos de Grajzer (2018); Gonçalves (2018); Alcubierre (2017); Paula (2018); Santos (2018) e, ainda, sobre a infância migrante haitiana em nosso país apoiamos-nos nas pesquisas de Bezerra (2016); Hamad (2010); Alexandre (2019).

Iniciamos esta seção apresentando o conceito de migração e os motivos do aumento das migrações na segunda metade do século XX. Em seguida apresentamos o conceito de infância e infância migrante haitiana que adotamos em nossa pesquisa. Para isso, respaldamos-nos especialmente Philippe Ariès (1981), Fábio Pestana Ramos (2002), Ivone Jesus Alexandre (2019) e dos documentos sobre os direitos das crianças migrantes do nosso país.

2.1 MIGRAÇÕES E MIGRAÇÕES HAITIANAS

A palavra migrar tem origem etimológica do latim *migrare* (MIGRAR, 2020) que, de acordo com a coluna *Migração em Debate*, do site *Museu da Imigração do Estado de São Paulo* (2019), denota “mudar de residência/condição”⁸. De acordo com a *Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados no Brasil – ACNUR* (2019), a palavra migrante indica “aquele que se desloca dentro de seu próprio país, mas também pode ser usada para falar dos deslocamentos entre países. Os refugiados também são considerados “migrantes”. Contudo, diferencia-se dos demais, pois correm risco de morte em seus países de origem, por perseguição religiosa, racial, política ou social. A instituição define também os apátridas, migrantes não titulares de nenhuma nacionalidade e pertencentes a nenhum Estado.

Lucienne Martins-Borges (2013) acrescenta que o significado que atualmente é atribuído aos migrantes está relacionado àqueles que deixam suas terras por diversas razões como guerras, desastres naturais, perseguições políticas, étnicas ou culturais. Além disso, pesquisas utilizam o termo imigrante para indicar o indivíduo que entrou no país estrangeiro voluntariamente. Nesse viés, há os imigrantes involuntários e voluntários: os involuntários são

⁸ MIGRAR. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/migrar>. Acesso em: 25 ago. 2020. MIGRANTE, IMIGRANTE, EMIGRANTE, REFUGIADO, ESTRANGEIRO: QUAL PALAVRA DEVO USAR? Migrações em Debate, 2019. Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar>. Acesso em: 25 ago. 2020.

peças que corriam risco iminente à vida e os voluntários são basicamente os que buscaram, economicamente, uma vida melhor (BEZERRA, 2016; GARCIA, 2018).

O tema migração vem sendo comentado com frequência em diversos campos de estudos, porém, conforme Helion Póvoa-Neto (1997, p. 12) “não existe, pois, um corpo uniforme de estudiosos e planejadores a examinar um conjunto de fenômenos consensualmente delimitado”, o que não justifica a impossibilidade de análise, “mas obrigam que sejamos menos ingênuos ao analisá-los”. Por conta disso, optamos por adotar nesta dissertação a denominação sugerida pelo pesquisador que denomina este campo de estudos como “questão migratória” (PÓVOA-NETO, 1997, p. 14).

Para ele a denominação “questão migratória” parece ser a mais adequada para designar esse tipo de movimento de pessoas pelo mundo, pois envolve “um campo de enfrentamento de posições políticas e metodológicas a respeito da migração” tornando-se grande terreno de atuação do Estado que controla, incentiva, distribui e fiscaliza os migrantes no mundo todo (PÓVOA- NETO, 1997, p. 12).

Segundo Póvoa-Neto (1997, p. 15), para vários pesquisadores, “as migrações não têm uma expressão apenas demográfica, mas principalmente econômica, representando deslocamentos espaciais de trabalhadores no espaço geográfico”. Nessa concepção a migração tem a função de suprir o mercado de trabalho. Os autores que fazem o uso dessa teoria, como Jean Paul de Gaudemar (1977) são considerados **neoclássicos** (grifo do autor); nela o migrante constitui “um portador de *trabalho*, fator produtivo que, em combinações adequadas com a *terra* e o *capital*, apresenta interesse para os processos de desenvolvimento econômico” (PÓVOA-NETO, 1997, p. 15, *itálico do autor*).

Seguir a concepção neoclássica significa, colocar o trabalho – a busca por melhores condições de vida e as necessidades do sistema capitalista – acima de tudo, ignorando a dimensão histórica das migrações.

O segundo enfoque teórico abordado por Póvoa-Neto (1997) é utilizado pelos autores Celso Amorim Salim (1992) e Assuéro Ferreira (1986) que o nomeia como concepção histórico-estrutural das migrações. Esta procura aprofundar sua análise nas questões históricas e geográficas. A migração é vista, “portanto, como fenômeno social, o que permite a sua compreensão junto aos demais processos da sociedade” (PÓVOA-NETO, 1997, p. 17). Nela os migrantes, ainda que sejam fonte de informação, não conhecem as razões dos processos vivenciados.

Póvoa-Neto (1997) destaca também a concepção da migração baseada na teoria marxista do trabalho, fundamentada no conceito de mobilidade do trabalho. O autor busca ressaltar seu

principal precursor José Carlos (1990) e define que as “migrações não podem ser encaradas fora da realidade de trabalho social, e sim como pressupostos econômicos do mesmo”. Para essa concepção o capitalismo, retira o trabalhador de sua terra e “cria a necessidade [da] busca de trabalho. A disponibilidade de tais trabalhadores [...] para o assalariamento nos mais diversos pontos do território”, sendo a única forma para manter a própria existência. Neste sentido, o conceito de mobilidade do trabalho prega que os homens se tornaram força de trabalho para o sistema capitalista (PÓVOA-NETO, 1997, p. 19).

Conforme Abdelmalek Sayad (1998), nesses processos migratórios que ocorrem pelo mundo o migrante está intrinsecamente relacionado à sua condição de trabalhar e produzir, ou seja, o migrante só é aceito no país de chegada se há condições de sua assimilação pelo mercado de trabalho e se, portanto, apresenta condições de sobrevivência no novo território sem depender do Estado. Segundo o autor, “foi o trabalho que fez ‘nascer’ o imigrante, que fez existir; é ele, quando termina, que faz ‘morrer’ o imigrante” (SAYAD, 1998, p. 54). Dessa perspectiva, o imigrante sempre é visto como o trabalhador temporário, ou seja, o trabalho em outro território fez o migrante nascer, mas a falta de trabalho provoca a morte do imigrante, uma vez que esse não terá subsistência. Não ocorre, portanto, uma integração do imigrante na sociedade de chegada, uma vez que nas palavras do autor “todo direito a uma presença reconhecida como permanente, ou seja, que exista de outra forma que não na modalidade de uma presença apenas tolerada” (SAYAD, 1998, p. 46).

Para Zygmunt Bauman (2017, p. 12) os migrantes podem ser considerados “migrantes econômicos”, ou seja, “são estimulados pelo desejo demasiadamente humano de sair do solo estéril para um lugar onde a grama é verde: de terras empobrecidas, sem perspectiva alguma, para lugares de sonhos, ricos em oportunidades”. Migrantes desprovidos de terra, de trabalho e de alimento, migrantes econômicos que tentam abandonar a pobreza, o solo estéril e a privação de oportunidades e se deslocam para lugares que acreditam oferecer uma vida melhor. Essas condições os tornam aos olhos dos povos que os recebem como “estranhos” cuja relação é, de modo geral, de aproximação e afastamento, de medo e de solidariedade, de repulsão e empatia.

Conforme evidencia Mirelle Amaral de São Bernardo (2016), a imigração faz parte da história brasileira desde sua colonização: inicialmente colonizado por europeus e escravos africanos arrancados de seus países e trazidos involuntariamente ao Brasil e, em seguida, recebeu imigrantes vindos dos países asiáticos, nos períodos da primeira e segunda guerra mundial, imigrações que penduraram até meados do século XX. Depois da década de 1980, principiou “um processo inverso e surge então um fluxo emigratório, principalmente com destino a América do Norte, Japão e países da Europa Ocidental em busca de trabalho e

melhores condições de vida” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 30). Nos últimos anos, o país voltou a receber imigrantes bolivianos, venezuelanos, e “de países da América Central como o Haiti, de países africanos e até mesmo países mais distantes como Síria, Bangladesh, China, Coreia”, devido à crise econômica internacional. (BERNARDO, 2016, p. 31).

Consoante a isso, conforme a Agência Brasil (2020)⁹, na última década tem se intensificado a entrada de imigrantes venezuelanos, bolivianos e haitianos nos países mais estáveis da América do Sul por conta de diferentes motivos, como coibição política, declínio econômico, falta de alimentos e desastres naturais. De acordo com a *Folha de S.Paulo*¹⁰, em publicação de março de 2020, a escolha desses migrantes por países da América do Sul como o Brasil é explicada, em parte, ao endurecimento de sua entrada por parte de países desenvolvidos do continente, como os Estados Unidos e o Canadá. Essas informações são confirmadas por Tadeu Oliveira, coordenador do OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais do Brasil, que afirma que vem ocorrendo uma mudança da imigração Norte- Sul (de países do Norte global para os do Sul global) para Sul-Sul (FOLHA DE S. PAULO, 2020)¹¹.

Como exemplo disso, é citada a crise econômica da Venezuela de 2014, na qual mais de 4 milhões de pessoas deixaram seu país, migrando para Colômbia (1,3 milhão), Peru (768 mil), Chile (288 mil), Equador (263 mil), Brasil (168 mil) e Argentina (130 mil)¹². Também dentro do Brasil o movimento das correntes migratórias para o sul é confirmado por Sueli de Castro Gomes (2016), cujos estudos evidenciam o movimento imigratório ao sul e sudeste de nosso país, em especial por parte das populações haitianas. Esse crescimento migratório vem ocorrendo, sobretudo depois de 2010, ano em que foi selado um tratado de ajuda humanitária do Brasil ao Haiti, considerado um dos países com os menores indicadores sociais da América Latina, agravados pela ocorrência de um grande terremoto que destruiu o país. Desse modo, o Haiti constitui-se de uma área produtora de mão de obra, em que sua população se torna móvel para migrar, isto é, vender a sua força de trabalho para os polos de atração.

De acordo com Gomes (2016) utilizando a teoria da mobilidade do trabalho citada anteriormente nos estudos de Póvoa-Neto (1997), o Brasil atraiu os haitianos a partir de 2010, “em especial na região Sul brasileira, em cujo processo a Região Metropolitana de Maringá tem

⁹ Disponível em: <https://busca.etc.com.br/sites/agenciabrasil/nodes?page=6&q=imigrantes>. Acesso em: 24 mar. 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/01/cidade-imigrante-sao-paulo-recebe-quase-57-mil-bolivianos-em-20-anos.shtml/> Acesso em: 24 mar. 2020.

¹¹ *Idem, ibidem.*

¹² Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/internacional/noticia/2019-06/numero-de-refugiados-e-migr-antes-da-venezuela-chega-4-milhoes/> Acesso em: 23 mar. 2020.

destaque econômico e conseqüentemente se torna um polo de atração” (GOMES, 2016, p. 7). De acordo com a autora, a Região Metropolitana de Maringá precisava de trabalhadores “na indústria da construção civil e na indústria agropecuária, especificamente nos frigoríficos”, e a resposta encontrada foi importar trabalhadores haitianos para a região: eles foram trazidos dos Estados do Acre e São Paulo (GOMES, 2016, p. 7). A autora pontua que junto aos haitianos, migraram a Maringá, em menores proporções, indivíduos de “diversos países africanos, como os bengaleses, benegaleses” (GOMES, 2016, p. 7). Quanto aos migrantes haitianos, “em 2014 já totalizavam cerca de 4 mil [...] residindo na Região Metropolitana” de Maringá. Além disso, é relevante destacar que a região, também recebeu migrantes de países da Europa – Espanha e Portugal: devido à crise econômica mundial os “países que se encontram com um índice de desemprego acima de 20%; fato reforçado pela migração de retorno dos brasileiros da Europa” (GOMES, 2016, p. 7). Outro grupo que retornou a Maringá foram os *decasséguis*, indivíduos que migraram ao Japão em 1990 “e que na mudança da economia mundial e brasileira invertem a corrente migratória” e aqui reencontraram a economia nacional e regional em alta. Neste momento, foi necessário importar mão de obra para atender a demanda do município de Maringá.

Atualmente, porém, a economia nacional “está em retração e o município segue essa tendência econômica, o setor frigorífico em menor escala”, em função da situação econômica, principalmente na construção civil, “há muitos desempregados entre os haitianos. São homens móveis, disponíveis para o capital, seguindo as correntes e fluxos e as determinações econômicas” (GOMES, 2016, p. 7). Como destaca o autor, um novo “fluxo se criou, em que os migrantes haitianos desempregados seguem a rota para o Chile, pois lá a moeda está mais forte, e há promessa de emprego e de salário melhor”. Dessa forma, “no ano de 2016, o número de haitianos na Região Metropolitana de Maringá foi reduzido pela metade, porque eles têm emigrado principalmente para o Chile, com a mudança econômica nacional e local” (GOMES, 2016, p. 7).

A vinda de migrantes haitianos para o Brasil, de acordo com São Bernardo (2016), é decorrente de sua realidade econômica bastante complexa e ainda reflete os prejuízos humanitários causados pelo terremoto ocorrido em 2011, bem como pela intensa corrupção e descaminhos políticos do país há várias décadas. Segundo o Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários, a quantidade estimada de haitianos em situação de fome em 2020 deve superar o número de quatro milhões de pessoas, evidenciando o

crescimento da pobreza no país¹³. Graças ao visto humanitário, conforme São Bernardo (2016, p. 38) os migrantes haitianos obtêm permanência em outros países uma vez que o país sofre de “falta de emprego ou oportunidades de educação para a população mais jovem”.

Em evento recente sobre *Infâncias, Diversidade e Enfrentamento do Racismo*¹⁴ realizado em março de 2020, na Universidade Estadual de Maringá, a Associação dos Estrangeiros Residentes em Maringá expôs que em nosso país os imigrantes haitianos vêm sofrendo desde injúria racial, salários aviltantes e superpopulação de suas habitações nas quais várias famílias residem em uma mesma casa. A representação do imigrante haitiano sobre o Brasil torna-se assim rapidamente negativa incluindo sentimentos de desencanto e desalento com sua situação.

Como alerta Balde (2020)¹⁵, essas experiências degradantes têm levado os imigrantes ao desespero e, por conseguinte, à fuga por meio das drogas e do álcool, pois, infelizmente, foi a forma que encontraram de amenizar a dor, o trauma e as dificuldades que precisam enfrentar todos os dias.

2.2 INFÂNCIAS E INFÂNCIA MIGRANTE HAITIANA

A origem do conceito de infância é assunto controverso e polêmico entre os historiadores e pesquisadores do mundo ocidental (ARIÈS, 1981; HEYWOOD, 2004). É ponto comum, porém, a ideia de que a infância se constitui uma construção histórica e política relacionada diretamente às mudanças em diferentes áreas da sociedade como a econômica, a cultural e a moral. No Brasil, o conceito de infância sofreu a influência dos migrantes europeus chegados durante todo o século XX ao nosso país.

Segundo Marisa Lajolo (1997, p. 225, grifo da autora) “as palavras *infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala*”. Dessa forma, cabe explicar que a “*infância [vista] como qualidade ou estado do infante, isto é, d’aquela que não fala, constrói-*

¹³ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conselho-de-seguranca-das-nacoes-unidas-pede-dialogo-politico-no-haiti/>. Acesso em: 8 mar. 2020.

¹⁴ Ciclo de debates sobre infâncias, diversidade e enfrentamento do racismo: o papel da educação social, numero do processo 0655/2020 – promovido pelo PPE e PCA/ DEX-UEM.

¹⁵ Palestrante do Curso Infâncias, Diversidade e Enfrentamento do Racismo, realizado em março de 2020, na Universidade Estadual de Maringá, a Associação dos Estrangeiros Residentes em Maringá expôs que em nosso país os imigrantes haitianos vêm sofrendo desde injúria racial, salários aviltantes e superpopulação de suas habitações nas quais várias famílias residem em uma mesma casa. Ciclo de debates sobre infâncias, diversidade e enfrentamento do racismo: o papel da educação social, numero do processo 0655/2020 – promovido pelo PPE e PCA/ DEX-UEM.

se a partir dos prefixos radicais linguísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari* que significa *falar*” (LAJOLO, 1997, p. 225, grifos da autora). Para a autora, essa definição ainda é condizente no espaço social, pois enquanto a criança não seja indivíduo do seu discurso, essa etimologia será viável.

Para os estudiosos Adelma Pimentel e Lucivaldo da Silva Araújo (2007, p. 185) a palavra criança proveniente “do latim *creantia*, *criantia*” tem sido alvo de estudos e tem sofrido modificações de acordo com diversas culturas. De acordo com o dicionário Aurélio: a criança pode ser designada como um “[...] **ser humano** de pouca idade, menina ou menino. [...]” (FERREIRA, 2010, p. 208, grifo do autor), enquanto a infância é a “[...] **etapa da vida humana** que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice” (FERREIRA, 2010, p. 424, grifos do autor).

De acordo com Ariès¹⁶ (1981), durante os séculos XIII e XIV inexistia um sentimento de infância: a criança não tinha significado social. Eram representadas como “adultos estúpidos” ou “miniaturas de adulto”, pois deveriam vestir-se e comportar-se como adultos, “exceto na capacidade de fazer amor e guerra” (POSTMAN, 1999, p. 30). Contrapondo-se a essas interpretações de Ariès (1981), Colin Heywood (2004, p. 22) afirma que algum sentimento de infância já existia desde a Idade Média europeia: “[...] todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o conceito de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas [...]”.

Durante o século XVII, a infância passou a ter maior visibilidade através de obras de arte por meio das quais as famílias retratavam suas crianças (ARIÈS, 1981). Nesse período, com o desenvolvimento do capitalismo acelerado pela Revolução Industrial e desenvolvimento da família moderna, a infância se torna “o centro do interesse dos adultos (sentimentos de afetividade, cuidados e reconhecimento)” (SEBASTIANI, 2003, p. 26), condições que permitiram a superação gradativa dos altos índices de mortalidade que as atingia, por conta das péssimas condições de higiene, má alimentação e falta de tratamento médico.

A mortalidade infantil deixa de ser considerada normal e passa a ser evitada. Sua perda passa a constituir sofrimento e luto do restante da família. Além disso, mesmo as famílias da classe trabalhadora começaram a preocupar-se em oferecer uma educação escolar às suas crianças. Com a invenção da tipografia e a popularização da leitura, aos poucos, além dos meninos e meninas ricos, começaram a frequentar as escolas as crianças pobres para “torná-las

¹⁶ Philippe Ariès, historiador francês, analisou iconografia – obras de arte, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos (SEBASTIANI, 2003).

peças de razão e honra” (MULLER, 2007, p. 49). Durante o século XVIII, duas concepções de infância são concebidas. A primeira, a partir dos esforços de Jean-Jacques Rousseau que trazia a ideia da pureza das crianças: segundo o autor, as crianças nasciam inocentes e durante a vida poderia ser impregnada de preconceitos oriundos da sociedade (ROUSSEAU, 1991 *apud* SILVA, 2005). Além disso, para o filósofo, “[...] todas as coisas seriam boas em seu estado natural e tenderiam a se tornar deterioradas e nocivas por força das impressões sociais e culturais [...]” (ROUSSEAU, 1991 *apud* SILVA, 2005, p. 77). Portanto, a criança foi relacionada à idade da pureza, da bondade, ou seja, a natureza da criança era boa e somente a sociedade poderia corrompê-la.

A segunda concepção de infância foi de John Locke, que atuou na teoria da infância “ao expor sua ideia bastante conhecida de que ao nascer a mente é uma folha em branco, uma tábula rasa” (POSTMAN, 1999, p. 71), além de afirmar que a criança indisciplinada e desobediente demonstrava a falta de controle dos pais em sua educação. A criança imanente considerada uma tábula rasa, na qual podem ser inscritos o vício ou a virtude e a função dos adultos é a de promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa. De acordo com Sebastiani (2003), na modernidade o desenvolvimento humano passa a depender do processo de modelagem da criança, conforme os modelos esperados e suas contribuições são levadas em consideração ainda hoje nas instituições de ensino.

Em nosso país a história oficial da infância se inicia no século XVI, tempo que começa a sua colonização pelos portugueses. A vinda das crianças menos afortunadas ao Brasil é uma história de dor e tragédias: “quando não pereciam durante a viagem, enfrentavam a fome, a sede, fadiga, os abusos sexuais, as humilhações e o sentimento de impotência diante de um mundo que não sendo o seu tinha que ser assimilado independentemente de sua vontade” (RAMOS, 2002, p. 49). Segundo, Mary Del Priore (1999) muitas crianças já vinham na condição de trabalhadores nos navios como auxiliares da limpeza e qualquer outro trabalho que se fizesse necessário: estamos falando de crianças de sete a oito de idade, que dividiam espaços no convés dos navios com as ratazanas.

Compartilhando dessa perspectiva, Fábio Pestana Ramos (2002) argumenta que o principal objetivo de trazer as crianças nos navios portugueses, era para completar a mão-de-obra adulta: as crianças vinham em condições diversas, tinham as “grumetes”, eram recrutadas entre as carentes se as judias com idades que variavam entre 8 a 14 anos. Essas crianças eram “alojadas a céu aberto no convés, ficando expostas ao sol e à chuva e vindo a falecerem, com outros tripulantes mais debilitados, vítimas de pneumonia e queimaduras do sol” (RAMOS, 2002, p. 12). Além disso, “algumas ainda eram estupradas por marinheiros adultos, castigadas

com chibatadas e encarregadas dos trabalhos, os mais pesados, perigosos e arriscados” (RAMOS, 2002, p. 12). As crianças que conseguiram sobreviver eram, também, aquelas que iniciaram no Brasil o processo de miscigenação¹⁷ brasileira entre negros, brancos e indígenas em um processo que foi criando tipos físicos diferenciados com “idiomas misturados, rituais, crenças, vestes, desejos diferentes e tudo mais que compõe uma cultura [...]” (MULLER, 2007 p. 99-100).

A primeira obra publicada no Brasil com o tema infância, de acordo com Alexandre de Gusmão (2004), foi a *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia*, no século XVII, que, a partir de princípios teológicos, ensina como as famílias e mestres devem educar seus filhos e estudantes. Para tanto, se vale de castigos e vigilância para que as crianças se tornassem e mantivessem obedientes aos adultos. Segundo a obra, as famílias tinham como opção criar os filhos de acordo com os ensinamentos dos santos padres ou não os criarem e serem castigados “quão severamente castiga Deus nessa vida os pais negligentes na boa criação dos filhos. Os pais são castigados por não criarem bem os seus filhos” (GUSMÃO, 2004, p. 52). O autor finaliza afirmando que pais sem vícios educam filhos sem vícios, pois o “melhor documento para a boa criação dos filhos é, sem dúvida, o bom exemplo dos pais” (GUSMÃO, 2004, p. 223).

Dessa forma, se no século XVII a preocupação das famílias se voltava à criação das crianças a partir dos costumes cristãos, no século XVIII a atenção se voltava aos altos índices de mortalidade infantil considerada decorrente do “[...] abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas-de-leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas”, bem como “a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a ‘umidade das casas’, o mau tratamento umbilical [...]” (PRIORE, 2002, p. 92).

A partir do século XIX, estudos dos higienistas são introduzidos no país para o combate à mortalidade infantil. Contudo, no mesmo período, as mulheres adentram na vida operária, provocando novas demandas de atendimento à população infantil deixada em casa aos cuidados de vizinhas ou irmãos mais velhos. De acordo com Priore (2002) esses espaços infantis podem ser considerados “depósitos” de crianças, cujo único objetivo era o de guardá-las enquanto a família trabalhava. No século XX, com crescimento do trabalho feminino fora de casa, as crianças passaram a ser mantidas em instituições religiosas, responsáveis por seus cuidados durante o dia com alguma atividade de ensino. Denominadas creches essas instituições prestavam um serviço preferencial à população de baixa renda e, portanto, era considerada de

¹⁷ Processo gerado a partir da mistura entre diferentes etnias. Os seres humanos miscigenados apresentam características físicas típicas de várias "raças". Disponível em: <https://www.significados.com.br/miscigenacao/> Acesso em: 26 fev. 2020.

cunho assistencial (SEBASTIANI, 2003). Como lembra Muller (2007), as creches e outras casas de acolhida, mediante medidas corretivas, buscavam modelar a formação dos jovens.

Instituições públicas, escolas maternais, religiosas, orfanatos e casas de acolhida eram direcionados às crianças pobres negras, enquanto às crianças ricas, ofereciam-se os Jardins de Infância que, diferentemente das creches, apresentavam um “caráter pedagógico”, ou seja, ensinavam as habilidades preparatórias para a aprendizagem da matemática, da escrita e da leitura (OLIVEIRA, 2005, p. 20).

No final do século XX, na década de 1980, a infância da criança pobre, de acordo com Sebastiani (2003), ganhou uma nova abordagem com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que definiu a creche e a pré-escola como direito de todas as crianças e dever do Estado. A partir deste momento, a creche e educação pré-escolar passaram a assumir um caráter claramente pedagógico de preparação para as aprendizagens escolares posteriores. Em seu artigo 277 do documento citado, é garantido à criança “[...] o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]” de forma a extinguir qualquer tipo “[...] de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

Mais adiante, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, é inaugurada no âmbito legal, a presença da Educação Infantil como um grau de ensino obrigatório em conjunto com o Ensino Fundamental e Médio. Conforme esse documento “[...] a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade [...]” (BRASIL, 1996, p. 60). Com isso, o atendimento das crianças menores de seis anos passa a fazer parte do Ministério da Educação e não mais da assistência social, portanto, as creches não deveriam ser mais “depósito” de crianças e sim local de ensino e aprendizagem. Essas medidas já eram exigidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, que estabelece como “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” (BRASIL, 1990, p. 20).

Em relação às crianças e adolescentes estrangeiras, o direito ao acesso à educação é o mesmo das brasileiras: segundo a Constituição Federal em seu artigo 5 “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos **estrangeiros** residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, grifo nosso). O Estatuto da Criança e Adolescente enfatiza que

“**nenhuma** criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]” (BRASIL, 1990, p. 20, grifo nosso). Além disso, a Lei da Migração de 24 de maio de 2017, lei nº 13.445/2017, pontua que no território nacional ocorrerá “[...] acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”, assim como será reservado o “[...] direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...]” (BRASIL, 2017).

Esse conjunto de documentos oficiais oferece às crianças das classes economicamente e culturalmente desprivilegiadas as condições para ocupar espaços educacionais e de formação que ultrapassam os serviços assistenciais: isso vem significando para essas crianças serem vistas como cidadãos com direitos assegurados. Apesar disso, de acordo com Del Priore (2013, p. 7), é difícil definir as condições atuais da infância brasileira, uma vez que continua dependendo da classe social e etnia a quais pertence. Conforme, Ana Luiza Bustamante Smolka (2002, p. 99), “há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas”. Ainda há aquelas cujos “cabelos desganhados, bocas sujas, contornam os sorrisos e olhares intensos, enigmáticos”.

Ao refletirmos sobre a infância no Brasil desde o início da colonização no século XVI até o século XXI, é possível analisar que ao longo de sua história a criança nem sempre foi acolhida e cuidada, pelo contrário, grandes contingentes de crianças foram e continuam sendo abandonadas e exploradas, mesmo sendo legalmente cidadãos de direitos na atualidade. Nesse grupo de crianças expostas a situações de violência física ou moral incluem-se as crianças migrantes que chegaram ao Brasil de forma involuntária por meio da escravidão e as crianças que até hoje continuam chegando involuntariamente em fuga da fome, da violência e da morte.

Atualmente, conforme a Agência da ONU para Refugiados no Brasil – ACNUR, cada vez mais crianças, acompanhadas ou não de suas famílias, deslocam-se de seus países de origem, fugindo da fome, dos desastres naturais e dos conflitos armados. Elas representam 52% da população imigrante do mundo; são crianças vulneráveis às múltiplas violências (ACNUR, 2019)¹⁸. Segundo Grajzer (2018, p. 104-105), muitas delas imigram sem documento, tornando-as mais suscetíveis “ao risco de tráfico humano, exploração sexual ou de trabalho infantil, e

¹⁸ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/04/09/5-dados-sobre-refugiados-que-voce-precisa-conhecer/> Acesso em: 26 mar. 2020.

estão entre aquelas que as autoridades locais têm maior dificuldade em localizar, logo são as mais difíceis de proteger de abusos”.

A pesquisadora Camilla Martins Cavalcanti (2020, p. 34) alerta sobre as consequências da migração infantil, pois “além de estarem em desenvolvimento físico, mental e emocional como qualquer outra criança, tem que sair do seu país de origem por condições alheias às suas vontades e, assim, surge a necessidade de estas terem que viver” em outro local que possui costumes e culturas diferentes do seu país natal. Por essa razão é imprescindível o acolhimento governamental fazendo valer políticas públicas que atendam a vulnerabilidade dessas crianças, em desenvolvimento psíquico, físico e intelectual.

Fato semelhante ocorre com crianças que se deslocam junto às suas famílias entre os estados brasileiros. De acordo com Karina Strohhecker Lisa Alcubierre (2017, p. 216), crianças migrantes brasileiras vivenciam durante e após o deslocamento, situações como: violência urbana e social, conflitos familiares e pobreza extrema, essas “crianças convivem com dramas sociais que afligem o Brasil e que, por serem cada vez mais comuns e cotidianos, recaem sobre o imaginário infantil como uma normalidade”. Em seus estudos, a autora aborda falas das crianças migrantes em Florianópolis que demonstram seu difícil contexto – classe explorada e desapropriada de direitos.

Segundo o jornal *Folha de S.Paulo*, edição de 05 de dezembro de 2019, com a situação alarmante da Venezuela, o Brasil recebeu entre 1º de maio e 21 de novembro de 2019 o total de 529 menores de idade, dentre os quais 59% estavam com um adulto que não era seu parente ou responsável legal e 41%, estavam totalmente sozinhos¹⁹. Nesses casos de imigração de crianças com “ausência tanto física quanto psicológica da figura de um adulto legalmente reconhecido como seu responsável”, a vulnerabilidade se torna ainda mais alta. (CARNEIRO, 2018, p. 39).

Em um país marcado pela desigualdade social, as crianças migrantes são aquelas que carregam na infância marcas dessa realidade, segundo Demartini (2006, p. 91), crianças que já carregam profundas marcas “de tristezas, saudades e esquecimentos”. Complementar a isso, Bahia e Santos (2016, p. 6) destacam que além da carga emocional exaustiva, essas crianças enfrentam diariamente “medo e receio pela nova terra, dos novos colegas e do novo idioma”. Os autores argumentam que às crianças e aos adolescentes, por já terem conhecimento da leitura e da escrita, cabe ao professor objetivar a aprendizagem de modo “que a criança compreenda a língua portuguesa, e não a torne apenas uma copista em sala de aula, que aparentemente lê e

¹⁹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/12/cada-vez-mais-criancas-venezuelanas-chegam-desacompanhadas-ao-brasil.shtml/> Acesso em: 8 mar. 2020.

escreve na língua portuguesa, porém não age, não compreende nem utiliza o que reproduz na escola em seu cotidiano” (BAHIA; SANTOS, 2016, p. 8).

Além disso, as pesquisas de Leda Maria Oliveira Rodrigues, Cybele de Faria e Elbio Miyahira (2014) consideram que as crianças imigrantes não recebem da escola a devida valorização de suas histórias e culturas, “isto indica que os profissionais da educação atuantes nas escolas desconhecem o significado da imigração e as implicações disso nos sujeitos imigrantes”. Ademais, há professores que pedem a família das crianças que evitem o idioma materno em casa, segundo os autores, o professor “parece desconsiderar a importância da manutenção da cultura como forma de estabilizar a identidade e dar significado à mudança”. Dessa forma, é necessário ampliar aos profissionais da educação, principalmente os que lidam com crianças imigrantes, o entendimento da imigração, suas funções e consequências.

O Haiti é um dos países latino-americanos mais marcados pela escravidão, a pobreza e a corrupção de seus governos que tem provocado persistentemente a desproteção de suas crianças. Se antes do terremoto de 2010, o número de órfãos atingia a quantidade de 400 mil crianças dentre uma população de 9 milhões de habitantes²⁰, após o terremoto, os números cresceram ainda mais, estimulando o mercado dos traficantes de crianças em parceria com as autoridades haitianas. Além disso, é grande a quantidade de crianças que trabalham em limpeza doméstica em troca de restos de comida e moradia de seus patrões em condições de escravidão.²¹

Segundo Nazir Hamad (2010, p. 73), associações religiosas e laicas financiadas por alemães, americanos e franceses “lá estão para socorrer, cada qual à sua maneira, as crianças órfãs”, em especial, dos “traficantes de carne fresca” cujo costume é o de “[...] agir em meio a uma população miserável, incapaz de atender às suas necessidades e às de seus filhos”. Conforme Hamad (2010, p. 73) as crianças valem “5 dólares no mercado da mendicância ou da prostituição e chega a atingir o valor de 25 mil dólares no mercado da adoção”. As crianças e os adolescentes haitianos não esperaram o terremoto para conhecer a miséria, muitos vivem abandonados pelo estado e famílias em ruas e quando representam algum perigo à sociedade são eliminados pela polícia.

Contudo, Hamad (2010) argumenta que, embora o terremoto vivido pelos haitianos tenha sensibilizado muitas pessoas no mundo, suas ações humanitárias não impediram o tráfico de crianças decorrente da corrupção dentro do próprio país. Como assinala o autor, se o adulto

²⁰ Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/tr%C3%A1fico-de-crian%C3%A7as-%C3%A9-amea%C3%A7a-para-%C3%B3rf%C3%A3os-no-haiti/a-5216187/> Acesso em: 7 mar. 2020.

²¹ Disponível em: <https://www.estadao.com.br/blogs/jt-radar/criancas-viram-escravas-no-haiti/> Acesso em: 9 mar. 2020.

arrisca sua vida em busca de melhores condições “as crianças não têm meios de assumir tal risco. Submetem-se passivamente à fome, à doença e morrem às centenas de milhares em todo mundo. Eis a dura realidade” (HAMAD, 2010, p. 74).

Diante disso, muitos querem adotar uma criança haitiana e realmente querem proporcionar uma vida melhor a ela. Para Hamad (2010), podemos chamar esse encontro de um encontro bom, porém em um país no qual a corrupção se tornou uma religião, nem todas terão a mesma sorte. Essas crianças, encerraram cedo a infância: mas podia ser diferente, o autor argumenta que muitos pais desejam doar os filhos com o objetivo de permiti-lhes uma vida diferente, “motivados pelo desejo de escapar de sua miséria” (HAMAD, 2010, p. 75). Para o autor não é interessante ao país liberar essas crianças, pois ele adere-as, por ser uma mão-de-obra barata, por exemplo, “milhares de crianças são adotadas na França, crianças vindas de 75 países. A França acolhe crianças em adoção e imigrantes em busca de solução para seu próprio destino” (HAMAD, 2010, p. 75). Para Hamad (2010) toda vez que um francês adota uma criança e faz dela sua, eles não perdem sua identidade francesa, assim como a criança não perde a sua, apenas é transformada. Em síntese a “França é maior que os indivíduos e a nação não se sobrecarrega de seus recém-chegados cidadãos” (HAMAD, 2010 p. 75).

Logo, enquanto muitas crianças ficarão no Haiti, outras terão a oportunidade de buscar melhores condições de vida, seja sozinhas ou acompanhadas: para muitas será a única oportunidade de sobreviver, elas fogem da violência e das violações dos seus direitos humanos (GRAJZER, 2018). De acordo com as estudiosas Angélica Paixão dos Santos, Maquézia Suzane Furtado dos Santos e Marília Lima Pimentel Cotinguiba (2015, p. 80) a criança haitiana que migra com seus pais ou responsáveis, na maioria das vezes, vem ao Brasil não por vontade exclusivamente dela, mas “sobretudo de seus responsáveis que trazem seus filhos na espera de encontrar um lugar com melhores condições para criá-los, pensando, principalmente em uma melhor educação”. Para alcançar esse objetivo, segundo os autores, os haitianos optam entrar ao Brasil por dois principais pontos: primeiro por “Tabatinga, no estado do Amazonas, na tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia e o segundo, em outro ponto semelhante, entre Brasil, Peru e Bolívia” (SANTOS; COTINGUIBA, 2015, p. 80).

3 EDUCAÇÃO, CULTURAS HÍBRIDAS E PRECONCEITOS

Presente a
 Diversidade
 Sangue
 Morena
 Que percorre por essas
 veias Latinos,
 andinos, ativos
 Venho dos Andes
 Raiz de culturas ancestrais como
 talismãs Paz, ideologias, divisão
 entre nação.²²

Os poemas citados no início desta seção foram escritos pelas irmãs bolivianas Jenny, Pamela e Abigail Llanque, que fazem parte do grupo Santa Mala. Por intermédio de suas canções o grupo exalta sua identidade nacional marcada pela mistura das raças indígenas, latino-americanas, urbanas. Identidades nacionais como as exaltadas pela música das artistas podem ser consideradas o lugar-comum das nações ocidentais, tendo em vista os contínuos movimentos migratórios, tanto dentro de uma mesma nação quanto entre nações diferentes. Como resultado desses movimentos incessantes, cujas motivações em geral se concentram na busca por refúgio político e melhores condições de sobrevivência, acabam por constituir culturas e identidades híbridas por parte dos povos migrantes.

Neste século, o avanço das comunicações simultâneas entre pessoas de várias partes do planeta em tempo real, bem como a facilidade de trocas econômicas intercontinentais, têm feito com que o processo de globalização esteja em constante ampliação. Como uma das consequências relevantes deste processo as migrações também vêm se acentuando fortemente, seja em busca da sobrevivência diante da fome, de perseguições políticas e conflitos armados, seja em busca de condições de vida melhores. Esses movimentos resultam, por sua vez, na formação de identidades e culturas híbridas por parte dos indivíduos e grupos que se movimentam continuamente em torno do globo terrestre.

Nesta seção apresentamos as formas de inserção dos migrantes nas comunidades por meio da educação e os movimentos migratórios de estrangeiros para nosso país, em particular de haitianos, realizados nas primeiras décadas deste século. Para desenvolver esse tema, selecionamos como foco os conceitos de educação formal, não formal e informal e utilizamos principalmente estudos de Gohn (2006); Cardozo (2020); Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020); Nascimento, Padovan e Vieira (2016). Sobre o tema diáspora, hospitalidade, e hibridização de

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EnMSkR46BwE>. Acesso em: 24 de ago. 2020.

identidades e culturas com apoio principalmente dos estudos de Montandon (2004); Bois (1999); Langa (2016); Reis (2012); Gilroy (2001, 2017); Hall (2003, 2006); Bauman (2001, 2017). A seguir, abordamos os conceitos de estereótipos, preconceitos e xenofobia que, em muitos casos, envolvem os processos migratórios nos lugares de destino dos migrantes. Para tanto apoiamo-nos especialmente nas obras de Carneiro (2005); Haga (2018); Santos (2018); Schucman (2012); Canclini (2015); Oliveira (2018); Jovchelovitch (2008); Hall (1994, 2003).

3.1 EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Neste tópico, levando em conta o processo de diáspora e hibridização cultural vivenciada pelos migrantes, abordamos as formas de inserção dos migrantes nas comunidades por meio da educação informal, formal e não formal. Como refere Poliana Cardozo (2020, p. 27) os imigrantes formam suas identidades no caos de um ambiente cultural novo e, por outro lado, na permanência de uma “memória localizada em terras distantes e a contundente necessidade de não abandonar os elementos culturais originais”. É nesse ambiente que a educação formal, não formal e informal, torna-se fundamental para ajudá-los a serem aceitos no novo país, pois são frutos do hibridismo e necessitam aprender a portar na nova terra.

Coadunamos com os estudos de Paula Guimarães e Clarice Faria-Fortecoëf (2021) sobre a necessidade de considerar a educação formal, não formal e informal na formação dos imigrantes, pois é na “articulação coerente destes diferentes possíveis que permite promover o desejo de aprender e favorecer o ato de educar (-se)”, independente da nacionalidade e da idade do indivíduo as formas de educação se fazem necessárias (GUIMARÃES; FÁRIA-FORTECOËF, 2021, p. 7).

A educação formal é marcada pelas “normatizações oficiais de educação e ocorre basicamente no ambiente escolar [...] marcada pela intencionalidade do processo de aprendizagem” (CARDOZO, 2020, p. 25). A educação formal é constituída por “instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais”. De acordo com estudos de Maria da Glória Gohn (2006), a educação formal prioriza o ensino e aprendizagem dos “conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo”, além de “desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade” (GOHN, 2006, p. 29). Segundo a autora, a educação formal “requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento [...]” (GOHN, 2006, p. 29). Ela tem métodos e,

comumente, se organiza “por idade/classe de conhecimento”: tudo gira em torno da efetividade da aprendizagem, “além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados” (GOHN, 2006, p. 30).

A educação não formal também conhecida como escola da vida, diferentemente da educação formal que preza somente por práticas escolares formais, promove a formação política, a convivência humana no trabalho, os “sujeitos agem como protagonistas de sua própria história”. Portanto, é uma “educação voltada para um enfoque político, que pensa, age, não priorizando saberes formais” (NASCIMENTO; PADOVAN; VIEIRA, 2016, p. 88). Além disso, a educação não formal “[...] trata-se de processos escolhidos de forma voluntária pela pessoa e é marcada pela intencionalidade do processo de aprendizagem” (CARDOZO, 2020, p. 25) além de ser “[...] baseada em tempos e espaços de aprendizagem diversos, assim como regras, conteúdos, métodos pedagógicos” (GUIMARÃES; FARIA-FORTECOËF, 2021, p. 4).

Recorremos novamente aos estudos de Gohn (2006), que define a educação não formal, na qual o “educador é o ‘outro’, aquele com quem interagimos ou nos integramos”; os espaços educativos são ambientes relacionados aos percursos “de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (GOHN, 2006, p. 28-29). Segunda autora, a educação não formal “ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente” (GOHN, 2006, p. 29), ademais, segundo diretrizes de dados grupos a participação é voluntária e as vezes por questões relacionadas as vivencias de cada um. Ressalta-se que na educação não formal há “intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (GOHN, 2006, p. 29). Tanto assim que podemos defini-la como aquela que promove os indivíduos a virarem cidadãos para o mundo. Nas palavras da autora, sua “finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” GOHN, 2006, p. 29). Suas intenções, portanto, não são dadas à partida, elas se edificam nas relações. Só assim haverá a “construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social” fortalecendo a cidadania, preparando os indivíduos, educando “o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo” (GOHN, 2006, p. 29-30).

A educação não formal também preza pelo desenvolvimento dos “laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo [...] ela pode colaborar para o desenvolvimento da auto-estima e do empowerment do grupo” (GOHN, 2006, p. 30-31). Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo, ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto-valorização, de rejeição dos preconceitos

que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.). Os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.

Como exemplo, de educação não formal a pesquisa de Jesus (2020) relata a experiência realizada em Itaquiraí/MS em 2015 na qual foram oferecidas ações de cunho social e educacional pontuais como ensino da língua portuguesa, ofertado “pela Igreja Assembleia de Deus – Missões, durante o ano de 2014”, e os cultos proferidos em crioulo, língua nativa dos migrantes haitianos (JESUS, 2020, p. 224). Para o pesquisador, a educação não formal tem sido oferecida por instituições religiosas uma vez que o poder público brasileiro vem se ausentando dessas ações. Por conta disso, “uma rede de voluntários de várias instituições [vem] efetiv[ando] ações de acolhimento e inserção social que foram ampliadas conforme o crescimento e diversificação da migração haitiana”, em substituição ao poder público (JESUS, 2020, p. 225). Em outro exemplo, Silva (2019, p. 252) relata a experiência de três programas sociais desenvolvidos em São Paulo, Coimbra e Amsterdam em que foram oferecidos aos filhos de (i)migrantes com vistas a superar as “violações de direitos, apontando para a carência da atuação do Estado, que é omissa na efetivação da legislação, das políticas e dos direitos desse segmento populacional”.

A educação informal “incorpora valores, sentimentos herdados e de pertencimento compondo as narrativas pessoais e coletivas. [...] o uso da língua, gastronomia, religiosidade, música e dança tradicionais, restaurantes, mesquitas, dentro das próprias casas e em outros lugares da intimidade da comunidade que são palco para esses processos” (CARDOZO, 2020, p. 25). Além disso, pode ser caracterizada como aquela em que “os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”. Nessa modalidade os instrutores “são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc” e seus espaços educativos são “demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc”.

A educação informal opera, portanto, “em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados” (GOHN, 2006, p. 28-29). Ou seja, se dá por meio de “laços de familiaridade, uma educação transmitida entre pais e filhos, de geração em geração, estando presente principalmente em territórios rurais” (NASCIMENTO; PADOVAN; VIEIRA, 2016, p. 89). Além disso, se propõe tornar seus membros mais capacitados do que são ou estão, a exemplo da educação familiar, cuja

preocupação está pautada em oferecer melhores condições de vida aos seus componentes e transmitir valores entre as gerações comumente idosos e jovens ensinam e aprendem reciprocamente (NASCIMENTO; PADOVAN; VIEIRA, 2016).

As características da educação informal favorecem a socialização dos indivíduos, o desenvolvimento de “hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que frequentam ou que pertencem por herança desde nascimento”. Em outras palavras, a socialização dos indivíduos, depende da educação informal, que diferentemente da educação formal, “não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente” (GOHN, 2006, p. 29-30). Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado.

Em sua organização, a educação informal “contempla situações não intencionais, pouco ou nada organizados, programas ou estruturas, a partir das quais é possível desenvolver aprendizagens” (GUIMARÃES; FARIA-FORTECOËF, 2021, p. 4). Em seu desenvolvimento, cada pessoa, a seu modo, obtém conhecimentos vivenciados no cotidiano, pois o ato educacional molda-se na manifestação de alguns costumes e na incorporação de uma prática que se fundamenta no ritmo próprio do meio ambiente e no convívio familiar. (NASCIMENTO; PADOVAN; VIEIRA, 2016).

Na realidade brasileira, segundo Maria Filomena Bernardo Martins (2014), essas modalidades de educação vêm sendo vividas pelos migrantes em contextos de acolhimento oferecidos por entidades sociais e religiosas. De acordo com a autora, entre os imigrantes “as competências linguísticas são resultantes do que se aprende formalmente, mas também surgem como resultado de experiências não formais e até informais” (MARTINS, 2014, p. 6). Em geral, o ensino da língua portuguesa acontece em ambientes de acolhimento dos imigrantes e as vezes supera a qualidade das aprendizagens realizadas em situações de educação formal, pois a educação não formal possibilita também a socialização desses grupos.

De acordo com os estudos de Cristiane Feldmann Dutra e Suely Marisco Gayer (2015, p. 13) sobre a educação de migrantes a valorização dos espaços educacionais por parte dos imigrantes haitianos manifesta-se, por exemplo, em sua forma de se vestir e se apresentar para as aulas. De acordo com as pesquisadoras, eles “vestem as melhores roupas para ir às aulas, sendo a figura do professor muito respeitada”. Em geral realizada em espaços cedidos por grupos religiosos, essa educação não formal acaba sendo também um ponto de encontro e uma “rede de sociabilidade que se fortalece, um local em que as informações são compartilhadas, reuniões para emprego são realizadas” (GAYER, 2015, p. 13). Nesses espaços, ao mesmo

tempo que aprendem a nova língua de uso, fortalecem sua própria cultura e criam amizades com outros migrantes haitianos.

Resultados próximos aos dessas pesquisas foram encontrados pela Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Agência da ONU para Refugiados de Roraima, em um projeto educação não formal para crianças e adolescentes migrantes venezuelanas por meio do qual foram ofertados: o ensino da língua portuguesa, atividades esportivas, assistência social e psicológica. Criado e coordenado pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, segundo Allana Ferreira (2019)²³ o projeto é realizado em “23 unidades no estado de Roraima que já atenderam mais de 15,5 mil crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos, até junho de 2019”. O projeto não exclui o ensino formal; pelo contrário visa preparar as crianças e adolescentes para essa modalidade educacional de forma a romper barreiras que lhe impeçam o conhecimento da língua e da cultura do país de acolhimento.

Além disso, nesses espaços educacionais e assistenciais, os imigrantes “encontram nos espaços um ambiente de desenvolvimento, aprendizado e muito carinho por parte dos educadores”, como podemos observar no relato de crianças aí atendidas. Conforme apresenta Ferreira (2019)²⁴, nos relatos as crianças afirmam que “[...] o que eu mais gosto são as ‘maestras’, pois elas são muito legais com a gente” “[...] gosto das atividades e das tarefas que a gente faz aqui, que me ajudam a aprender mais”. Conforme seus depoimentos é possível se apreender que o projeto vem contemplando as expectativas dos familiares das crianças e adolescentes atendidos uma vez que migraram em busca de melhores condições de vida. Para esses familiares “ter a escolinha aqui no abrigo me traz paz, porque sei que eles estão aprendendo – mesmo que não seja numa escola regular [...] meu sonho é que meus filhos tenham educação” (FERREIRA, 2019 *apud* JENIFER, 2021)²³.

De acordo com o primeiro Fórum Global sobre Refugiados, realizado em 2019, em Genebra, o Brasil apresentou ações que têm elevado a integração local e a socialização entre migrantes, refugiados e brasileiros. Dentre elas, destaca-se a Associação Cultural Canarinhos da Amazônia, “que coordena um coral de 150 jovens e crianças refugiadas brasileiras e venezuelanas em Pacaraima [...] e apoia suas famílias” (ACNUR, 2019). Amparada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Agência da ONU, a associação disponibiliza “treinamento musical, e oficinas de costura, artesanato e culinária para mulheres”,

²³ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/09/06/projeto-promove-ensino-para-criancas-e-adolescentes-refugiados/#>. Acesso: 4 ago. 2021.

²⁴ *Idem, ibidem.*

além disso promove o desenvolvimento da língua portuguesa, “acelerando a inserção cultural e econômica de refugiados e migrantes venezuelanos na sociedade brasileira” (ACNUR, 2019).

No evento também foi relatada a experiência com a academia de futebol Pérolas Negras, que oferece esportes e o estudo da língua portuguesa e inglesa, assim como “alojamento e pensão em tempo integral a refugiados no Brasil” (ACNUR, 2019)²⁵. Instalada desde 2016 em Paty de Alferes, no Rio de Janeiro, conta com jovens atletas que têm “a chance de continuar a estudar e a ter uma educação esportiva com oportunidades para entrar no mercado profissional” (ACNUR, 2019).

No município de Maringá, o Centro de Referência do Imigrante (CRI), igrejas, conselhos tutelares, ONGs, associações, institutos, entre outros órgãos ligados às questões sociais em reunião conjunta decidiram organizar ações para promover “educação e formação do imigrante e trocar a placa de mendicância pelo diploma e carteira de trabalho”. A pretensão do projeto do CRI, uma casa com amplo espaço de circulação, dez quartos, lavanderia, cozinha, banheiros, jardim, quintal para acomodar cerca 50 imigrantes,²⁶ é ir além da oferta de residência e oferecer apoio psicológico, cursos e apoio a empregabilidade dos imigrantes contando com o apoio da Universidade Estadual de Maringá.

Ainda em nossa região, o Instituto Sendas²⁷, uma associação composta por migrantes internacionais de países como Haiti, Venezuela e brasileiros que moram na cidade de Maringá, Sarandi e Marialva oferece atividades que desenvolvam “talentos, habilidades e aprendizados de seus membros” de forma a contribuir para que as famílias e grupos se tornem “partícipes da sua própria integração na nova comunidade de acolhida e melhore sua situação e condições de vida no Brasil” (SENDAS, 2021). Recentemente, o Instituto Sendas apoiou o desenvolvimento e a divulgação do artesanato dos migrantes venezuelanos, por meio da Feirinha dos Artesãos Refugiados que apresenta a “arte e talento do povo venezuelano”.²⁸

Quanto à educação formal, em nosso país as evidências são de que o acesso e a permanência dos imigrantes no ensino regular são permeados de dificuldades e barreiras. Conforme o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) em conjunto com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), a inserção dos imigrantes no ensino regular

²⁵ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/12/20/forum-global-sobre-refugiados-se-compromete-com-acao-coletiva-para-fortalecer-inclusao-educacao-e-empregabilidade/>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

²⁶ Para saber mais: <http://www2.maringa.pr.gov.br/site/noticias/2021/05/27/prefeitura-apresenta-o-centro-de-referencia-do-imigrante-de-maringa/37691>.

²⁷ Disponível em: https://www.sendas.org.br/?gclid=CjwKCAjw9uKIBhA8EiwAYPUS3ChWc2bHSgWqSvXvcDBlumfxDLavmdp59rsPwmKnZ3G-91ot8nSIBoCrtgQAvD_BwE. Acesso em: 08 de ago. 2021.

²⁸ Disponível em: <https://omaringa.com.br/cultura/2021/06/26/refugiados-feirinha-de-artesaos-continua-hoje-25/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

é realizada em diferentes etapas e modalidade, embora com muitas restrições. Dados de pesquisas realizadas por pesquisadores dessas instituições, Antônio Tadeu R. Oliveira, Leonardo Cavalcanti e Luiz Fernando L. Costa (2020, p. 214-215) nos últimos dez anos, a quantidade de estudantes imigrantes na educação infantil acompanhou “tendência crescente entre 2010 e 2014, declinou no período 2015 a 2016 retomando o crescimento a partir de 2017 em decorrência do aumento nos fluxos migratórios venezuelanos”. De acordo com esses dados, ocorreram “108,8 mil matrículas nessa etapa de ensino”, sendo maioria oriundos do Haiti e da Venezuela, correspondendo juntas a “35,7% das matrículas em creches e pré-escolas no ano de 2019” no Brasil. A maior parte dessas crianças migrantes matriculadas na educação infantil residem em São Paulo, Roraima, Paraná e Santa Catarina que concentram a maioria (62,7%).

De acordo com os dados mais recentes obtidos por nossa pesquisa, no ensino fundamental dos anos iniciais e finais os dados apontam “aumento de 132,5 % de matrículas na comparação entre os anos de 2019 e 2010” a maior parte dos estudantes se encontram em “São Paulo, Roraima, Paraná [...] Minas Gerais [...] e Santa Catarina”, com exceção de Minas Gerais os estados condizem com a concentração de estudantes da educação infantil. No ensino médio, também se intensificou matrículas de imigrantes, “entre 2010 e 2019 passou de [...] 5,5 mil matrículas a 12,7 mil”, a crescente relaciona-se diretamente com fluxos migratórios (OLIVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2020, p. 220 e p. 224-225).

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, entre 2010 e 2019 houve um crescimento contínuo de imigrantes nessa modalidade durante todos os anos, “passando de 1.823 estudantes em 2010 a 7.189 em 2019, [...] um aumento de 75% durante o período”. Prevaleram as matrículas de migrantes “[...] latino-americanos, com haitianos (52,1%), paraguaios (10,6%) e venezuelanos (7,2%) entre as três principais nacionalidades” (OLIVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2020, p. 230-231). No ensino superior, na última década o aumento foi “permanente passando de 16.695 em 2010 a 23.216 em 2018, o que significou um aumento de 30%” sendo maioria de origem africana e latino-americanos (OLIVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2020, p. 236).

Embora os haitianos e venezuelanos são os de maior quantidade de imigração no país não representam, no entanto, as dez primeiras nacionalidades no acesso ao ensino superior, de acordo com Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020, p. 245). Para os autores, para que ocorra o acesso à educação formal em todos os níveis no país por parte dos imigrantes, é imprescindível “a criação de políticas migratórias no campo educativo”, além de condições de permanência desses imigrantes em todas etapas da educação formal, contribuindo com seu crescimento pessoal e profissional na nova terra.

3.2 MIGRAÇÕES E DIÁSPORA

Para começar a refletir sobre o conceito de migração com Stuart Hall (2003), podemos iniciar lembrando que para os povos cristãos, desde a expulsão do paraíso, pode-se dizer que não se está nunca em casa. Isso porque de uma forma ou outra os cristãos são todos migrantes, ou seja, fora da casa do senhor Deus. Se mudarmos o ponto de vista e nos apoiarmos nos saberes de ordem científica a migração se faz presente desde o nomadismo dos primeiros homínídeos que se movimentavam em busca dos melhores lugares para a caça e abrigo. Desde sua saída do continente africano para o oriente e de lá para todos os outros espaços do planeta nossos ancestrais podem ser considerados migrantes. A migração, portanto, desde sempre foi parte do modo de vida da humanidade que já realizou uma grande quantidade de deslocamentos pelo planeta (BAUMAN, 2017).

Para compreender a presença dos movimentos migratórios no século XX encontramos na obra de Helion Póvoa-Neto (1997) a distinção de duas perspectivas do conceito de migração. Em uma perspectiva clássica, a migração é relacionada privilegiadamente às demandas do mercado capitalista, ou seja, por conta dos processos de urbanização, busca de emprego e melhores condições de vida. Em outra perspectiva, histórico-estrutural, a migração é relacionada não só aos “contextos históricos e geográficos específicos” que buscam explicá-la “junto aos demais processos da sociedade”, mas também às “características estruturais das áreas de origem de migrantes” que buscam por novos espaços para viver (PÓVOA-NETO, 1997, p. 17).

Valendo-se das metáforas *móvel, líquido e fluido*, Zygmunt Bauman (2001) descreve os movimentos migratórios como um desesperado, penoso e perigoso processo de abandono de suas comunidades de origem. Neste movimento migratório, ao romper com as fronteiras físicas e “adentrar no terreno das fronteiras étnicas e culturais, [os migrantes] diluem fronteiras e produzem outras, onde são gerados ambientes de hibridismo cultural e onde as identidades buscam sua reafirmação diante de expansões” (PAULA, 2018, p. 18). As correntes migratórias, portanto, alteram fortemente as identidades dos indivíduos e grupos por intermédio da hibridização cultural. Nas palavras de Elisabeth Yuko Haga (2018), durante o estabelecimento dos migrantes nos lugares de destino, a antiga estabilidade contida na ideia de identidade do migrante vai sendo substituída por “uma liquefação dos referenciais outrora imbuídos de certezas e de solidez, trazendo a sensação de insegurança e impermanência, assim como a necessidade de maior flexibilidade de adaptação do sujeito que vive” (HAGA, 2018, p. 56).

De um ponto de vista próximo, Sandra Jovchelovitch (2008, p. 134) nos lembra de que os processos de globalização econômica e cultural, além de intensificar a diluição de fronteiras físicas, ampliam as fronteiras “administrativas, [...] linguísticas, religiosas, étnicas, sociais e culturais”. Por essa razão, certas características comuns entre a comunidade de origem dos migrantes e a comunidade de destino podem se tornar vantajosas no seu estabelecimento e interação com os nativos. Entre essas características destaca-se a língua que, se comum a ambas as comunidades pode facilitar a comunicação entre os grupos de origem e migrantes, bem como a compreensão e aceitação recíproca de seus valores e crenças. Línguas comuns, portanto, são carregadas de representações, emoções, identidades e práticas culturais.

Por outro lado, migrações entre países com línguas distintas podem aumentar as situações de conflito culturais entre migrantes e nativos. Isso porque, segundo Lorena Francisco de Souza (2014, p. 137), ao identificar e denunciar o estrangeiro, a fala pode recrudescer preconceitos e discriminações, uma vez que a linguagem pode ser considerada “[...] ‘enrolada’, ‘estranha’, ‘esquisita’”. Neste sentido, a “interpretação das regras básicas de comportamentos e dos padrões de pensamento e ação [...] da comunidade hospedeira” pode ser aumentada pelo contato de línguas diferentes entre migrantes e nativos (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 138). Decorre daí a falta do sentimento de pertencimento dos migrantes à nova comunidade de convívio e explica parcialmente a persistência de seus supostos deslizes de comportamento e dificuldades de aprendizagem dos novos costumes, valores e atitudes.

Os movimentos migratórios implicam um processo de diáspora no qual os indivíduos entram em contato com culturas diferentes. Após um tempo de permanência no lugar de destino não é mais tão fácil para o migrante dizer de onde se originam seus costumes, valores e opiniões em sua vida cotidiana. Para desenvolver este conceito, Hall (2003) inspira-se na experiência judaica²⁹ de expulsão e dispersão: o estudioso denomina como diáspora o deslocamento dos contingentes humanos pela superfície terrestre. O autor inicia seus estudos sobre o tema para nomear “as identidades heterogêneas dos imigrantes oriundos da região do Caribe na Grã-Bretanha, seus mitos de origem, enfatizando as necessidades e os perigos que enfrentam diante dos processos de globalização” (HALL, 2003, p. 28). O teórico define ainda, que o “subdesenvolvimento, a falta de oportunidades [...] podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – dispersão”. Contudo, para o autor, “cada disseminação” dos grupos ao

²⁹ A diáspora judaica é o nome dado às diversas expulsões forçadas dos judeus mundo afora, a primeira Diáspora: iniciada em 586 a.C., quando o imperador babilônico Nabucodonosor II conseguiu invadir o reino de Judá, destruindo Jerusalém e deportando os judeus para a Mesopotâmia (alguns migraram para vários países do Oriente). Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/diaspora-judaica/> Acesso em: 19 maio 2020.

redor do mundo “carrega consigo a promessa do retorno redentor” para o local de origem em algum momento do futuro (HALL, 2003, p. 28).

De acordo com Du Bois (1999), cunhado a partir dos movimentos dos povos judeus foi estendido para descrever as populações negras em decorrência de suas condições comuns de subalternidade, de opressão, e discriminação por conta de seu passado escravo. Segundo Langa (2016, p. 126) Du Bois foi o primeiro afroamericano que descreveu “as duras condições de vida nas comunidades negras norteamericanas, expondo o impacto da opressão racial e seus efeitos devastadores nas comunidades dos negros libertos da escravidão”.

Para Hall (2003), o conceito de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença, ou seja, de uma fronteira em relação a um Outro e de uma oposição entre o dentro e fora de um grupo. Esta perspectiva binária tem como pressuposto uma identidade cultural fixada desde o nascimento, “impressa através do parentesco e da linguagem dos genes”. Neste sentido, as identidades culturais seriam impermeáveis “a algo tão mundano, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência”. Por essa razão, como lembra o autor, a premissa da migração é “a promessa do retorno redentor” ao lugar de origem e que tem como uma de suas consequências a sensação de não-lugar permanente do migrante no seu lugar de destino. Muitos sentem que os “elos naturais e espontâneos que antes possuíam tivessem sido interrompidos por suas expectativas diaspóricas. Sentem-se felizes por estar em casa. Mas a história, de alguma forma, interveio irrevogavelmente” (HALL, 2003, p. 27).

A estudiosa Marilise Luiza Martins dos Reis (2012) também chama a atenção para o tipo de consciência que se produz nos movimentos de diáspora que resulta em um modo de produção de culturas e identidades diaspóricas. Neste sentido, o “lugar” da diáspora se constitui em “entre-lugar” identitário e cultural dos migrantes que não se sentem mais nativos de seu país de origem nem se sentem completamente pertencentes ao lugar de destino da migração. A diáspora envolve, portanto, processos interculturais decorrentes de uma espécie de rede de relações entre migrantes e nativos.

A diáspora pode ser entendida também como uma fissura entre os lugares de residência e lugares de pertencimento, o que se opõe “às estruturas e formas de poder distintivamente modernas, direcionadas pela complexidade institucional dos Estados-Nação” (GILROY, 2001, p. 152). Ou seja, a diáspora acaba por se opor às formas e códigos políticos da cidadania moderna, uma vez que significa simultaneidade de consciência de pertencimento a duas pátrias, duas culturas (REIS, 2012, p. 32). Podemos afirmar, dessa maneira, que as comunidades diaspóricas compartilham uma dupla ou múltipla consciência caracterizada por um diálogo tenso entre vários costumes e maneiras de pensar, ver e agir no mundo (REIS, 2012, p. 33).

De acordo com Reis (2012), a diáspora pode ser considerada “uma categoria explicativa do presente que configura, além do afastamento geográfico, uma condição política, estética e cultural” das populações que migram. Essa condição reflete os “contatos e as trocas culturais [que] apontam para novos caminhos na compreensão da dimensão e direção cultural e política das [diferentes] culturas” [...] distribuídas pelo mundo (REIS, 2012, p. 38). Lembrando Hall (2003, p. 36), podemos destacar também, que a concepção “diaspórica da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação”. Isso porque “como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos” que, acrescidos da compressão espaço-temporal decorrentes dos avanços tecnológicos, “afrouxam os laços entre a cultura e o lugar”, portanto, designa tanto os movimentos dos indivíduos que abandonam seu território de origem como os movimentos interculturais decorrentes dos avanços tecnológicos, em particular da *web*, por meio da qual se pode cruzar o espaço “num piscar de olhos” (HALL, 2006 p. 72). Em ambos os casos, como assinalam Borges e Calaça (2007, p. 03), ocorre uma “passagem de um território ao outro” por parte dos indivíduos.

Du Bois (1999) descreve como diáspora africana a as experiências da população afrodescendente nos EUA, bem como de “dupla consciência, a tensão permanente [desta população] ser, ao mesmo tempo, negro e norteamericano”. Já Gilroy (2001, p. 36), aborda a diáspora formada pelos “cidadãos negros do Reino Unido” a denomina como Atlântico Negro³⁰. Para Langa (2016) a diáspora é uma negociação de identidades e culturas em que os corpos em deslocamento transcendem a raça de seu país de origem e até mesmo sua “cultura territorial fechada”. A diáspora, portanto, corrompe e “perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento” dos povos migrantes. (LANGA, 2016, p. 127). Isso porque “a simples sequência dos laços explicativos entre lugar, posição e consciência é rompida, [bem como] o poder fundamental do território para determinar a identidade pode também ser rompido” (GILROY, 2001, p. 18).

³⁰ Abordou “radicalmente a identidade negra como construção política histórica marcada pelas trocas culturais através do Atlântico, na qual a questão das origens interessa menos que as experiências de desenraizamento, deslocamento e criação cultural. Estas experiências se produziram desde o tráfico negreiro, trauma original, até as mais diversas experiências de encantamento e estranhamento em viagens e exílios entre América, Europa e África” (MATTOS, 2002, p. 410). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0101-546X2002000200008. Acesso em: 16 ago. 2020.

De acordo, com Langa (2016) e Gilroy (2001) a perspectiva de diáspora considerada essencialista que caracterizava as populações negras “deslocadas de seus territórios de origem, baseadas na raça negra e raízes culturais no continente africano como território de origem” (LANGA, 2016, p. 127). Segundo Priscilla Silva de Oliveira (2018), nos últimos anos modificou-se os discursos essencialistas, daquilo que é natural à raça e nacionalidade e passou-se para a ideia de um “legado sociocultural híbrido, advindo do cruzamento histórico de heranças múltiplas que se fragmentam e recompõem para ressurgir, sucessivamente, em novas configurações” (OLIVEIRA, 2018, p. 42). Neste sentido, diáspora não se limita apenas a “uma via de mão única”, mas leva em conta o contágio e “as influências da escravidão para além dela”, ou seja, sobre a sociedade de destino (GILROY, 2001, p. 21). Conforme Langa (2016), a diáspora junta, desloca e corrompe “culturas políticas que tomam lugar dentro de um contexto baseado na memória social” dos grupos que deixaram seu lugar de origem. Neste sentido, a diáspora dos negros, ocorrida do continente africano para o europeu e americano que, convertidos em escravos, continuam sofrendo as consequências sociais, econômicas, culturais e morais do racismo estrutural ainda presente e persistente neste início de século.

Contudo, ao contrário de uma visão de diáspora unificada partida da África, Gilroy (2001) propõe uma perspectiva rizomática que se relaciona às diferenças entre as comunidades negras provindas de distintos lugares cujas memórias sociais são também distintas. Por conta disso, segundo Langa (2016), é mais adequado deixar-se de falar de uma suposta raça negra homogênea e assumir as condições das comunidades ligadas “a um território e lugar de origem específica – em África – como fatores explicativos da diáspora” desses povos que migraram involuntariamente para o Ocidente (LANGA, 2016, p. 93).

Nesta perspectiva, o conceito de diáspora pode ser considerado uma reação contra o poder coercivo e autoritário de uma suposta unanimidade racial africana cuja base epistemológica é essencialista. Em outras palavras, uma visão essencialista de qualquer comunidade em diáspora passa “por cima das diferenças na tentativa de criar unidade entre os distintos movimentos, muitas das vezes, caindo na ideia de similaridade racial e absolutismo étnico”. Do mesmo modo de Gilroy (2001), Hall (2006) rejeita esta perspectiva essencialista de diáspora e explica o conceito de identificação das comunidades migratórias com as culturas de destino “como um processo de articulação e costura nunca completa, engendrada pelos sujeitos diaspóricos” (HALL, 2006, p. 17).

Desse ponto de vista, as comunidades diaspóricas são compreendidas como indivíduos e grupos em constante interação com a nova terra de modo que suas tradições de origem são “constantemente revisadas e transformadas em resposta às experiências migratórias”. Conforme o autor, neste processo ocorre “notável variação, tanto em termos de compromisso quanto de prática, entre as diferentes comunidades ou no interior das mesmas” além de manter-se fiel ou modificar suas tradições de origem (HALL, 2003 p. 64). Para explicar a constituição dessas identidades que “atravessam e intersectam as fronteiras naturais das pessoas que foram *dispersadas* para sempre da sua terra natal”, Hall (2006, p. 88, grifo do autor) descreve o processo de tradução. No processo de tradução, entende-se que as comunidades migrantes se veem obrigadas a “negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e se perder completamente suas identidades”. Assim, apesar de carregarem os traços das culturas de origem “não são e nunca serão *unificadas*”, pois são “irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ (e não a uma “casa” particular)” (HALL, 2006, p. 88-89, grifo do autor). Tal interpretação sobre os movimentos interculturais se distancia da visão essencialista até então predominante sobre as migrações, na qual se concebiam as identidades dos migrantes “unificadas, completas, seguras e coerentes” cuja essência é definida por sua natureza biológica (HALL, 2006, p. 13).

Segundo Langa (2016), nesse processo, “as identidades e as identificações constituem processos sempre em construção, a partir das negociações que os indivíduos efetivam ao longo de suas trajetórias de vida seja em seu lugar de origem ou de destino [...]. A condição de processos em aberto, em movimento” que, destacada por Langa (2016, p. 31), podem ser considerados convergentes com Gilroy (2001) e Hall (2003) para quem a diáspora é sempre um processo de hibridização racial e cultural. Culturas híbridas vão, assim, paulatinamente se gestando longe de seus locais de origem e promovendo uma “dupla consciência” por parte dos migrantes. Ou seja, uma posição ambivalente frente aos dois locais – de origem e de destino, assim como das duas culturas (LANGA, 2016, p. 131).

Tendo como ponto de partida seus estudos sobre os migrantes caribenhos em geral do Reino Unido, Hall (2006) interpreta a diáspora como um processo de deslocamento dos sujeitos que vai diluindo, fragmentando culturas – costumes, línguas e tradições. Encontramos em Gilroy (2001), uma contribuição com a discussão, destacando as possibilidades e vantagens das diásporas que permitem “estabelecer novas compreensões sobre o *eu*, a semelhança e

solidariedade” que implica “um modo diferente de ser” que envolve ao mesmo tempo “movimento de resistência, de transformação e outros processos políticos” (LANGA, 2016, p. 132). Isso porque a diáspora coloca o assunto da origem em questão e favorece o acolhimento de mudanças – de nação, lugar e de espaço, de elementos culturais e sociais – do novo local.

Na última década, conforme Fabrício Toledo de Souza (2016), o conceito de diáspora tem recebido destaque nos estudos sobre os deslocamentos humanos voluntários e não voluntários, pois salienta o conflito de identidades dos indivíduos envolvidos nesses deslocamentos que buscam, simultaneamente, a afirmação de suas tradições e integração com as novas culturas. Sobre isso, Allyne Fernandes Oliveira Barros (2016, p. 64) destaca o desejo inconsciente “daquele que vai” embora de sua terra, mas pensa sempre na possibilidade de retorno “não importa quanto tempo depois” de seu deslocamento com “recursos suficientes para ter uma vida economicamente confortável, com roupas, carros e bens materiais que evidenciem isso”.

Em perspectiva próxima, Alain Montandon (2011) aborda os movimentos de hospitalidade e de hostilidade presentes nos processos de diáspora por parte de diferentes povos. Para o autor, “a hospitalidade é sinal de civilização e de humanidade”, principalmente quando há socialização entre os povos, tendo como principal objetivo afastar a hostilidade que venha existir na interação entre culturas, ritos e as regras dos hóspedes e dos hospedeiros (MONTANDON, 2011, p. 11).

Para Sandra Patrícia Eder Comandulli (2011, p. 183) a hospitalidade “pressupõe o reconhecimento do outro e uma relação interativa” entre os indivíduos enquanto “a hostilidade denuncia as dificuldades que a proximidade do outro” traz a todos os indivíduos, incluindo os migrantes que se hospedam em lugares diferentes dos de sua origem. Como lembra Prila Leliza Calado (2012, p. 128), Jacques Derrida, ao tratar das relações do estrangeiro com um novo local e uma nova cultura, assinala a dependência do migrante em relação ao seu hospedeiro, pois o “[...]nativo daquele novo lugar; precisa contar com a abertura do povo desse novo ambiente [que abre] [...] as portas de sua casa ao novo habitante, sem esperar nada em troca”.

3.3 CULTURAS HÍBRIDAS E PRECONCEITOS

Neste tópico, levando em conta o processo de diáspora vivido pelos indivíduos e grupos migrantes, abordamos os movimentos de hibridização cultural e dos preconceitos daí decorrentes. Encontramos em Hall (2003) uma primeira aproximação deste conceito por

intermédio do processo de tradução cultural paradoxal de manutenção e ruptura das tradições de origem, aceitação e resistência à modernização advinda das culturas do lugar de destino.

Hall um dos principais intelectuais que discute as identidades culturais híbridas formadas pelas comunidades de migrantes, fundamentado no duelo vivido pelo migrante em acostumar com a cultura do país de acolhida, mas ao mesmo tempo não excluir os costumes, os ritos, a cultura do país de origem. Como referiu, Poliana Cardozo (2020, p. 27) os imigrantes formam suas identidades no caos de um ambiente cultural novo e, por outro lado, da permanência de uma “memória localizada em terras distantes e a contundente necessidade de não abandonar os elementos culturais originais”.

Na tradução cultural, os indivíduos diaspóricos são levados a negociar entre antigas e novas matrizes culturais o que leva a uma constante reorganização e ressignificação de suas identidades. Para Marcelo Alario Ennes e Frank Marcon (2014, p. 299), mudanças em contextos e situações sociais contribuem para mudanças de identidades dos indivíduos, ou seja, “[...] muda-se o contexto, mudam as identidades”. Por essa razão, segundo Leila Lima de Sousa (2012, p. 7) o hibridismo não traz ao “sujeito uma sensação de completude, não seria simplesmente um processo de adaptação e readaptação às novas culturas e sim, um processo ferrenho de tradução cultural”.

Para Néston García Canclini (2015, p. 345) todas as culturas podem ser consideradas como de fronteira, pois todas se desenvolvem em relação umas com as outras. Isso significa que todas as produções de um povo são intercambiadas com as dos outros, rompendo territórios, enfrentando muros e arames, e “perdem a relação exclusiva com seu território” de origem. A modernidade contribuiu para a ampliação desse movimento, o crescimento da urbanização das comunidades que aceleram e intensificam as trocas comerciais, culturais, morais e étnicas. Na América Latina, por exemplo, segundo o autor, no começo do século XX, 10% da população se encontrava nas cidades, enquanto que, ao final do mesmo século, se concentram 60 ou 70% da população total dos países em suas áreas urbanas. Neste processo de migração, os camponeses com “culturas tradicionais, locais homogêneos, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação”, passam habitar em cidades aglomeradas, que compõem culturas heterogêneas, que integram regularmente “interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação” (CANCLINI, 2015, p. 285).

Neste processo de hibridização cultural, a introdução das tecnologias digitais tende a tornar o campo mais nebuloso na medida em que os “testemunhos da história, no sentido público construído em experiências de longa duração” vão sendo substituídos pela cultura da mídia (CANCLINI, 2015, p. 290-291). Artefatos são isolados em espaços circunscritos de

acordo com suas funções sociais e culturais, as quais “as mercadorias de uso atual nas lojas, os objetos do passado em museus de história, os que pretendem valer por seu sentido estético em museus de arte”. Nessa, as instruções espalhadas “pelas mercadorias, pelas obras históricas e artísticas e que indicam como usá-las, circulam pelas escolas e pelos meios massivos de comunicação” (CANCLINI, 2015, p. 300-301), orientando as ideias e práticas cotidianas dos indivíduos em um processo de contínuo de hibridização cultural. Tais processos que classificam, distinguem e hierarquizam as tradições culturais enfraquecem seu sentido histórico e seu significado simbólico para os indivíduos e grupos, incluindo aqueles em movimentos de diáspora (CANCLINI, 2015).

O indivíduo híbrido se encontra, portanto, “em constante negociação, perturbando modelos fixos de identidade cultural” tanto de seu local de origem como de seu local de chegada, processo que o aproxima e o diferencia dos demais, como assinala Marilise Luiza Martins dos Reis (2012, p. 32). Diferenciar-se do outro está diretamente relacionado à construção das identidades dos indivíduos, uma vez que as identidades não são naturais, “[...] não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas” e, sim, construídas lentamente e continuamente em todas as trocas sociais nas quais o estabelecimento das diferenças em relação ao outro é essencial (REIS, 2012, p. 32).

Em um ponto de vista próximo, Oliveira (2018) pontua que os deslocamentos humanos pelo globo produzem novas identidades podem ser “desestabilizadas e desestabilizadoras”, ou seja, podem ser modificadas pelos processos de tradução cultural como também modificar a cultura das comunidades nas quais passam a conviver por conta do mesmo processo. Em sua pesquisa com imigrantes peruanos em território brasileiro, Alessandra Rufino Santos (2013) constatou que, apesar de manterem suas tradições e crenças de origem, identificam-se também como brasileiros. Tal constatação é semelhante à de Juciene Silva de Sousa Nascimento (2017, p. 74): sua pesquisa expõe que indivíduos negros que vivem a diáspora mantêm certa “insurgência de novos traços culturais que evidenciam modos de vida, tradições, expressões religiosas e linguísticas miscigenadas”. Esse processo pode ser interpretado como hibridização cultural e identitária desses grupos migrantes que não implica “a perda da identidade original, mas a soma de novos atributos identitários às suas raízes” (NASCIMENTO, 2017, p. 74).

Para Canclini (2015, p. 307), neste processo se configuram campos de luta por significados e símbolos identitários que marcam tanto a diferença e a aproximação necessária em relação ao outro, quanto à exclusão e revisão dos dogmas “religiosos, políticos, nacionais, étnicos, artísticos, que absolutizam certos patrimônios e discriminam os demais”. Entre

crianças, segundo Carolina Abrão Gonçalves (2018), “as experiências de pertencer a diferentes culturas” é um percurso “que não é pacífico, mas permeado por conflitos, desejos, imaginação e brincadeiras”. Em sua pesquisa constatou que crianças imigrantes bolivianas de segunda geração parecem viver “uma infância que vive múltiplas experiências que [poderiam ser chamadas] de híbridas. Elas misturam “as brincadeiras, brinquedos e idiomas” dos dois países, Bolívia e Brasil, e parecem não se importar com ideia de qual país pertencem, parece que “querem apenas usufruir o direito de ter infância” como qualquer outra coisa (GONÇALVES, 2018, p. 178).

A interação entre indivíduos e culturas diferentes é também um processo de produção e reprodução de estereótipos e preconceitos. Como lembra Georg Simmel (1973, p. 12), o ser humano pode inferir conclusões em “uma única vista de olhos” que simplifica a impressão do momento. O preconceito pode ser definido com um conjunto “de crenças, atitudes e comportamentos que atribui a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo”, conforme Renato Mezan (2006, p. 226). Em complementação, José Leon Crochík (2011, p. 32) destaca que o preconceito “não tem relação direta e imediata com a vítima, mas com quem não consegue deter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para outros grupos e pessoas”. Neste sentido, o ódio parece ser o sentimento essencial do preconceituoso em relação ao outro, diferente de si – em geral, “às minorias, cuja existência representa fragilidade” (CROCHÍK, 2011, p. 32).

Trazendo outra abordagem ao preconceito, os estudos de Lia Vainer Schucman (2012), Denise Jodelet (1993), Elisabeth Haga (2018) e Lorena Francisco de Souza (2014) distinguem duas vertentes: uma positiva e uma negativa. Conforme Jodelet (1993, p. 59), o preconceito “é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa”, facilmente identificado em situações comunicativas entre sujeitos e grupos. Haga (2018), por sua vez, assinala a positividade de certos preconceitos como o existente em relação aos japoneses, os quais preconizam que os orientais são inteligentes, dedicados, bem sucedidos, corretos e sensatos. No entanto, conforme o próprio ressalta, “tais atributos não passam de estigmas que não descrevem, necessariamente, todo e qualquer indivíduo de ascendência japonesa” (HAGA, 2018, p. 54).

Schucman (2012, p. 37), por sua vez, chama a atenção para o fato de que sendo negativas ou positivas essas representações de grupos dentro de uma sociedade atuam “de forma perversa

sobre a própria subjetividade da vítima” na forma de autodepreciação e não de pertença à identidade cultural dos grupos. Essas considerações sugerem, portanto, que “o reconhecimento incorreto ou não reconhecimento de uma identidade marca suas vítimas de forma cruel, subjogando-as através de um sentimento de incapacidade, ódio e desprezo contra elas mesmas” (SCHUCMAN, 2012, p. 37-38). Curiosamente, na pesquisa realizada por Souza (2014) sobre as representações de brasileiros sobre os migrantes angolanos foram encontradas visões também estereotipadas sobre esses indivíduos, embora em direção contrária. A maioria dos estudantes angolanos entrevistados relatou não sentir preconceito por parte dos brasileiros, pelo contrário, sentem que geram “uma espécie de encantamento dos/as brasileiros/as pela sua condição de estrangeiro/a” (SCHUCMAN, 2012, p. 38). Em sua visão este estereótipo sobre os angolanos pode explicar em parte a razão por que o negro angolano é mais bem tratado do que o negro brasileiro. Paradoxalmente, os negros brasileiros são vistos a partir de estereótipos que os generalizam de forma pejorativa, os homens como burros, pobres e feios, e as mulheres como sensuais e disponíveis para o sexo.

Renato Emerson dos Santos (2006, p. 48) justifica que a base dos preconceitos são os estereótipos, contra aquele indivíduo ou grupo considerado diferente, faz parte de “sistemas classificatórios [...] operados dentro de regras sociais”. Esses sistemas classificatórios se constituem “fronteiras invisíveis” que rejeitam os diferentes e indesejados. O significado de estereótipo remonta ao uso dos tipos móveis que grafavam letras e vocábulos nos antigos tipógrafos do início da edição gráfica e se estende aos processos de pensamento inflexíveis e rígidos. Gonçalves (2005, p. 139) explica que pensar de forma estereotipada é ver a si mesmo, aos outros e ao mundo a partir de um modelo “gravado na mente determinados caracteres que ali são fixados para sempre e que serão utilizados inexoravelmente para interpretar pessoas, situações e objetos por meio de generalizações falsas [...]”.

Nessa perspectiva, o outro é tratado pelos indivíduos e grupos a partir de clichês que muitas vezes se revelam “estereótipos mortificantes” e “justificativas para o uso da força e da violência” das comunidades consideradas diferentes e estranhas (SANTOS, 2018) Para Edward Said (2007), os estereótipos fornecem sustentação ao racismo, imperialismos políticos e ideologias desumanizadoras que oprimem aqueles considerados diferentes dos modelos de referência das sociedades. Dessa maneira, ao representar o desconhecido, os indivíduos o fazem por intermédio de características generalizadoras, sejam físicas ou morais como “o americano é ‘vermelho, colérico, ereto’, o asiático é ‘amarelo, melancólico, rígido’, o africano é ‘negro, fleumático, lasso’” (SAID, 2007, p. 174).

A intensa circulação desses estereótipos e dos preconceitos por eles gerados pode ser explicada pela natureza dos processos de sua construção. Ou seja, enquanto representações sociais, os estereótipos “[...] adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem” e, neste movimento podem persistir no mundo simbólico das comunidades ou oportunizar o nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

Como exemplo de estereótipos que circulam em nosso país, Aparecida Sueli Carneiro (2005, p. 302-303) aponta falas comuns que denotam “um código de conduta explícito ou implícito do qual derivam os estereótipos associados aos negros” como mãe preta, negros de alma branca, o malandro, a mulata, o marginal, o “negro *entertainment* (jogadores de futebol, artistas, os negros símbolos da democracia racial)”. Tais estereótipos vêm corroborando que comunidades de brasileiros mestiços e de ascendência africana continuem não se declarando como negros e “gerando um grande número de denominações para se designar as cores dos não brancos, como: moreno, pessoa de cor, marrom, escurinho etc”. Ou seja, eliminou-se a identificação “dos mestiços com a negritude e fez com que estes, nesses casos, não se classificassem como negros, bem como ajudou para que permanecessem intactas todas as estereotípias e representações negativas dos negros” (SCHUCMAN, 2012, p. 44).

Podemos sublinhar, também, que a “raça é uma construção política e social: é a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo” (HALL, 2003, p. 66). O autor, em trabalho anterior (HALL, 1994, p.166), “tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse ‘efeito de naturalização’ parece transformar a diferença racial em um ‘fato’ fixo e científico”, ou seja, isento à transformação. Portanto, “essa referência discursiva à natureza é algo que o racismo contra negro compartilha com o antissemitismo e com sexismo (em que também ‘a biologia é o destino’), porém, menos com questão de classe” (HALL, 1994, p. 166). O problema é que o nível genético não é imediatamente visível. Por isso, nessa categoria de “discurso, as diferenças genéticas [...] são ‘materializadas’ e podem ser ‘lidas’ nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelo [...]”, “[...] o que permite seu funcionamento enquanto mecanismos de fechamento discursivo em situações cotidianas” (HALL, 2003, p. 66; p. 67).

De um ponto de vista próximo Jovchelovitch (2008, p. 76) chama a atenção para o fato de que as relações de poder presentes na convivência social “podem ser, e certamente são utilizadas por vários grupos sociais, em diversos momentos, para defender interesses e produzir efeitos associados a projetos estratégicos” que mantem estereótipos e alimentam preconceitos contra o outro, incluindo os migrantes. A autora dá como exemplo o racismo, cujas representações são historicamente falsas, embora reais: elas foram reais para seus produtores e reais em demasia para o sujeito negro que as recebeu e internalizou como mandato identificatório” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 76). Na atualidade, ainda temos a desigualdade de quem pode usufruir das novas tecnologias, essas hierarquizam o espaço e o tempo dos sujeitos e grupos. Se estereótipos alimentam os preconceitos, a xenofobia alimenta os estereótipos.

Segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM) a xenofobia é definida como

[...] odio, repugnância u hostilidade hacia los extranjeros. En el ámbito internacional no hay una definición aceptada de xenofobia aunque puede ser descrita como actitudes, prejuicios o conductas que rechazan, excluyen y, muchas veces, deprecian a otras personas, basados en la condición de extranjero o extraño a la identidad de la comunidade, de la sociedade o del país (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES, 2006, p. 81).³¹

De fato, os debates quanto ao conceito de xenofobia causam discordâncias entre estudiosos do tema, porém, há consenso de que a xenofobia se refere às práticas que excluem, ironizam, inferiorizam os estrangeiros por conta de sua nacionalidade. Além do ódio, da hostilidade ao estrangeiro, Reinaldo Venâncio da Cruz Neto (2017, p. 49) argumenta que os estrangeiros acarretam medo à sociedade local no sentido da “[...] perda de identidade, suspeição acerca de suas atividades”.

Encontramos nos estudos de Leila Maria de Oliveira (2019) a definição de xenofobia como “o termo de origem grega se forma a partir das palavras *xénos* (estrangeiro) e *phóbos* (medo). [...] O termo estrangeiro provém, por sua vez, da palavra francesa *étranger*, cuja origem é *étrange*, do latim *extranĕus* (estranho, de fora)” (OLIVEIRA, 2019, p. 58). Consoante ao

³¹ “[...] ódio, repugnância ou hostilidade em direção aos estrangeiros. No âmbito internacional não há uma definição aceita de xenofobia, ainda que possa ser descrita como atitudes, preconceitos ou condutas que rejeitam, excluem e, muitas vezes, depreciam as outras pessoas, baseados na condição de estrangeiro ou estranho à identidade da comunidade, da sociedade ou do país” (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES, 2006, p. 81, tradução nossa). Disponível em: https://publications.iom.int/syst em/files/pdf/iml_7_sp.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

conceito de Oliveira (2019) o dicionário define xenofobia como: “[...] aversão à pessoa e coisas estrangeiras” (FERREIRA, 2010, p. 793).

É preciso salientar aqui que, segundo Adela Cortina (2017), aporofobia é a base da xenofobia e de outras fobias ao estrangeiro: “[...] este vocábulo provém do grego: ‘á-poros’, pobre e ‘fobéo’, ‘fobós’, espantar-se, aversão, medo, rejeição” (CORTINA, 2017, p. 55). O novo sentido de “[...] aporofobia, extraído do contexto da antiga palavra grega ‘áporos’, que significa pobre, agregado ao termo fobia, que embora possa ser utilizado como complemento verbal pode funcionar com sufixo, quando adicionado a uma palavra, indica medo, ódio ou repulsa em relação ao que a palavra original designa” (CORTINA, 2017, p. 31).

Para a autora, o ódio e a hostilidade ao estrangeiro estão relacionados à falta de recursos dos que chegam e argumentam que o turista ou estrangeiro que possuem posses, é bem visto aos moradores locais (CORTINA, 2017).

Conforme os estudos de Isabelle Dias Carneiro Santos (2018, p. 32-33), os países mais desenvolvidos acrescentam a dificuldade de acolher os solicitantes de refúgio “à inobservância dos princípios de não discriminação e da igualdade, a xenofobia [...] tornou-se corriqueira”. Certamente, que esse contexto se ampliou após os atentados de 11 de setembro de 2001, “e recrudescer com outros atentados nos anos posteriores” (SANTOS, 2018, p. 32). Governos e partidos aproveitaram desses episódios para dificultar ou fechar suas fronteiras, despertando na sociedade local medo e ódio aos estrangeiros – xenofobia.

Assim, crises econômicas e invasões terroristas contribuem para o fechamento das fronteiras dos países, mesmo diante de casos de notórias violações aos direitos humanos, a exemplo da guerra na Síria que já dura mais de sete anos. Para Santos (2018), uma vez convencidos – a população e os governos – acabam perseguindo os migrantes e solicitantes de refúgio a partir de estereótipos mortificantes e discriminatórios, relacionando-os à ideia de bandido e invasor. Compartilhando dessa perspectiva, Karina Strohhecker Lisa Alcubierre (2017, p. 143) pontua que a “xenofobia é um fenômeno que vem se intensificando socialmente” no final do século XX. Para ela as “levas de imigrantes refugiados da África e do Oriente Médio em direção a Europa, as contínuas rotas de trabalhadores migrantes” não têm apoio social, econômico e político nos países que os recebem, corroborando com o aumento de atitudes xenofóbicas da população local (ALCUBIERRE, 2017, p. 143).

Em outubro de 2018, o site *Politize*³² divulgou a matéria intitulada *Por que existe xenofobia no Brasil?* apontando que tal atitude se relaciona à vários fatores como cultura, cor, etnia, religião e classe social. Porém, o racismo negro e a hostilidade contra os migrantes haitianos e venezuelanos parecem ser atualmente os mais significativos. De 2014 e 2015, segundo a Secretaria Especial de Direitos Humanos, a quantidade de denúncias de xenofobia cresceu 633%. Outra pesquisa sobre o tema, realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), revelou que 60% dos homens haitianos habitantes da região metropolitana de Belo Horizonte disseram sofrer de xenofobia, enquanto 100% das mulheres haitianas disseram sofrer o mesmo. De acordo com Guimarães (2017, p. 357), a xenofobia brasileira ao migrante haitiano pode ser definida por “manifestações discursivas que denotam ódio” por aquele que “usurpa direitos e benefícios sociais do Brasil e dos brasileiros e ameaça a soberania nacional”.

³² Disponível em: <https://www.politize.com.br/xenofobia-no-brasil-existe/>. Acesso em: 11 abr. 2020.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Voltamos as costas ao outro – seja ele o imigrante, o pobre, o negro, o indígena, a mulher, o homossexual – como tentativa de nos preservar, esquecendo que assim implodimos a nossa própria condição de existir. Sucumbimos à solidão e ao egoísmo e nos negamos a nós mesmos. Para me contrapor a isso escrevo: quero afetar o leitor, modificá-lo, para transformar o mundo (RUFFATO, 2013, p. 4).

Apresentamos como epígrafe desta seção um excerto da obra de Luiz Ruffato, escritor do interior de Minas Gerais, por sua sensibilidade em não esquecer e negar o outro diferente de si. Ao partir deste pressuposto de não negar o outro e, pelo contrário, dar maior visibilidade e voz que para a realização desta pesquisa escolhemos uma metodologia oferecesse às crianças haitianas participantes do trabalho essas condições. Com este intuito buscamos afastar a nossa subjetividade e preconceitos e oferecer espaço às manifestações das crianças haitianas que migraram para nosso país.

Para o desenvolvimento desta pesquisa escolhemos uma abordagem qualitativa empírica considerada adequada, conforme Mírian Goldenberg (2004, p. 63), para “estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais” como é o caso da presente investigação. Ao longo desta pesquisa, foi realizado um estudo de caso qualitativo com delineamento de estudo de caso apoiando-nos em Mírian Goldenberg (2004) para quem envolve uma análise detalhada de um caso individual de modo a viabilizar uma compreensão minuciosa e aprofundada. De acordo com Antonio Carlos Gil (2002, p. 54) o estudo de caso apresenta diferentes propósitos, como “explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação [...]”.

Conforme Robert K. Yin (2001, p. 81), em estudo de caso a pesquisadora precisa ser “[...] ser capaz de fazer boas perguntas – e interpretar as respostas; [...] ser uma boa ouvinte e não ser enganada por suas próprias ideologias; [...] deve ter noção clara das questões que estão sendo estudadas [...]”.

Como suporte teórico-metodológico de nossa pesquisa optamos pelos estudos da Sociologia da Infância cujo pressuposto básico é o protagonismo de crianças e adolescentes em suas vidas envolvendo seus desejos e direitos, dentre outros aspectos. Como destaca Sílvia Sara Sousa Saramago (2001), as crianças e adolescentes são consideradas agentes sociais aptos a desempenhar um papel fundamental na produção social de suas identidades. Por essa razão,

nesta pesquisa, como em outras desenvolvidas recentemente em nosso país com crianças, com destaque para as desenvolvidas pelo Grupo de pesquisa Infância, Adolescência e Juventude de nossa Universidade, buscamos uma escuta qualificada das vozes das crianças participantes. Esta escuta representou levar em conta o que elas têm a dizer sobre o que pensam, sentem e desejam sobre os diferentes temas que afetam direta ou indiretamente suas vidas. Dessa maneira, buscamos escutar as impressões das crianças participantes de nossa pesquisa sobre diferentes temas de seu cotidiano tanto em seu país de origem, Haiti, como em seu país de chegada, o Brasil. Tais temas foram sendo definidos pelas próprias crianças em contato com as atividades e materiais oferecidos pela pesquisadora, bem como pelo diálogo mantido ao longo dos encontros realizados ao longo do processo de pesquisa.

Acompanhando Saramago (2001) e Delgado e Muller (2005), em nossa pesquisa procuramos atender as exigências de uma pesquisa empírica com crianças, entre elas, a permeabilidade às condições sociais, morais, culturais e linguísticas das crianças envolvidas em todas as interações com a pesquisadora. Essas preocupações se fizeram presentes em todas as fases da pesquisa desde o primeiro contato com as crianças para o convite à sua participação como também ao longo do percurso durante as conversas espontâneas e estimuladas por materiais, momentos de produção dos dados da pesquisa. E, ainda, na própria escolha do ambiente, duração, horários e periodicidade dos encontros entre pesquisadora e crianças-participantes, acordados levando em conta seu conforto físico e psicológico. Condições que aproximam esse delineamento metodológico de uma pesquisa participativa na qual as crianças são as figuras proeminentes do processo de investigação definindo tanto seu conteúdo como sua forma.

Para sistematizar a interação entre pesquisadora e crianças haitianas participantes nos valem das experiências anteriores de Pâmela Vicentini Faeti (2017), que desenvolveu a metodologia de *Oficinas Lúdicas* envolvendo brincadeiras, jogos e rodas de conversa. De sua metodologia de pesquisa adaptamos os três momentos de sua *Oficina Lúdica* – aquecimento, desenvolvimento e encerramento.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA

Desenvolvemos nossa pesquisa com um grupo de crianças imigrantes haitianas participantes da Pastoral do Migrante realizada na paróquia Santa Rita de Cássia, localizada na cidade de Maringá, noroeste do Estado do Paraná. Na paróquia, utilizamos os espaços do pátio e eventualmente a sala de catequese, ora por conta das condições climáticas, ora pelo fato de o

pátio estar sendo usado para atividades organizadas pela igreja. Ambos os espaços contavam com banheiros, bebedouros, mesas e cadeiras (Figura 1).

Figura 1 – Local de realização da Oficina Lúdica com as crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Mediante contato com a coordenação a realização da pesquisa foi aprovada pela coordenadora da Pastoral do Migrante da Paróquia Santa Rita de Cássia e pelo padre responsável pela Paróquia Santa Rita de Cássia Maringá/PR (Apêndice A) e submetido ao Comitê de Ética via submissão na Plataforma Brasil³³. Os familiares e as crianças em contato prévio ao desenvolvimento da pesquisa autorizaram sua participação em termos de autorização específicos – Apêndice B e TALE –, assim como autorização o registro das atividades por meio de fotos (Apêndice C). O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi organizado em formato de História em Quadrinhos com linguagem acessível às crianças no qual cada uma assinalou seu aceite na pesquisa (Apêndice D). Os desenhos da HQ foram realizadas Luiz Gustavo Paulino de Almeida (2020)³⁴.

Durante o desenvolvimento da pesquisa contamos com o auxílio de Ana Carolina Ferreira Gomes, auxiliar de pesquisa responsável pelo acompanhamento das crianças ao banheiro e bebedouro, servir o lanche e organizar a sala e o pátio para realização das atividades. A auxiliar da pesquisa recebeu orientação prévia para manter-se discreta durante as atividades e ter contato com as crianças apenas no caso de ser requerida por elas ou pela pesquisadora. Sua escolha foi indicação da catequista da Igreja Santa Rita de Cássia por estar habituada a colaborar nos trabalhos sociais da igreja e auxiliar as crianças na catequese. Para a definição

³³ Processo aprovado com o número CAAE: 31007820.6.0000.0104.

³⁴ Luiz Gustavo Paulino de Almeida. Licenciado em Letras Libras pela Universidade Federal do Paraná.

dos procedimentos de nossa pesquisa, realizamos visitas a instituições de apoio a imigrantes como a Associação dos Estrangeiros Residentes na Região Metropolitana de Maringá – AERM, Associação de Reflexão e Ação Social – ARAS Cáritas e Pastoral do Migrante – Paróquia Santa Rita de Cássia. Embora houvesse atendimento aos adultos, como cursos de língua portuguesa, distribuição de cestas básicas, constatamos a inexistência de acolhimento e atendimento às crianças.

Em contato com o projeto ARAS Cáritas, soubemos que as famílias imigrantes residentes em Maringá concentravam-se no bairro Parque Itaipu, local onde está instalada a Pastoral do Migrante. De acordo com a coordenadora do projeto, enquanto os adultos participavam das aulas de português, as crianças que ficavam sem nenhuma atividade, pois eram trazidas pelos pais por não terem com quem deixar em casa. Por conta disso, os adultos acabavam prejudicando seu aprendizado ao dividir sua atenção entre as crianças e os conteúdos das aulas. A partir dessas informações, nos propusemos a oferecer uma oficina de jogos e brincadeiras – Oficina Lúdica – para o grupo de crianças durante o período em que suas famílias estivessem em aula. A descrição e a análise dessa experiência se constitui no corpus de nossa pesquisa de mestrado.

4.3 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seleção das crianças-participantes teve como critério único que seus familiares estivessem participando da Pastoral do Migrante da Paróquia Santa Rita de Cássia. Pensamos inicialmente em restringir a participação a crianças de idade entre quatro e onze anos de idade, portanto, já falantes, contudo, a pedido da família e porque estaria com os irmãos aceitamos a participação de uma menina 3 anos e 10 meses. Da oficina participaram oito crianças entre três anos e dez meses e onze anos de idade, quatro meninas e quatro meninos cujos nomes fictícios foram escolhidos por elas mesmas (Quadro 4).

Quadro 4 – Nomes fictícios e idades das participantes da pesquisa

Massinha ³⁵	3 anos e 10 meses
Docinho	4 anos
Batman	6 anos
Neymar	7 anos
Cor de rosa	7 anos
Noiva	7 anos
Goleiro	7 anos
Jogador	11 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Durante a realização da pesquisa as crianças do grupo estavam há mais de três anos em nosso país e ainda apresentavam um domínio precário da língua portuguesa, embora essa condição não tenha impedido a comunicação com a pesquisadora.

Em um encontro informal com as famílias com ajuda de um intérprete³⁶ (Figura 2), Joel, também imigrante haitiano, soube que somente a criança de três anos não estava matriculada na rede de ensino porque não havia vaga disponível. O menino de onze anos estava matriculado no sexto ano de uma escola estadual pública. As outras crianças estavam matriculadas na rede municipal de educação de Maringá.

A maioria das famílias veio de Cabaret distrito de Arcahaie, no departamento oeste do Haiti. Somente a família de Neymar veio de Cap-Haitien comuna do Haiti, capital do departamento do Norte e sede do arrondissement homônimo. A família de Lisa, Goleiro e Jogador no Haiti trabalhava na agricultura. Ao chegar ao Brasil o pai começou a trabalhar de pedreiro e a mãe permaneceu trabalhando em casa. Na casa vivem as três crianças participantes da pesquisa, a mãe, o pai e o irmão do pai. A família é evangélica e sempre participaram da igreja protestante. A família está no Brasil há quatro anos.

A família de Docinho está no Brasil há seis anos. Em Cabaret no Haiti, a mãe trabalhava de vendedora, hoje trabalha na lavanderia. Docinho mora com sua mãe, seu pai e seu irmão de doze anos e uma irmã de treze anos. A família de Cor de Rosa, também veio de Cabaret e estão no Brasil há seis anos. No seu país de origem a mãe trabalhava de vendedora, no Brasil trabalha em seu lar. Na casa vivem cinco pessoas – pai, mãe, um filho, cunhado e Cor de Rosa, participante da pesquisa. A família de Noiva, veio de Cabaret e estão no Brasil há quatro anos.

³⁵ A escolha dos nomes fictícios dos participantes da pesquisa tem relação com o sonho deles de tornasse Goleiro e Jogador, o desejo de comer doces, de brincar o tempo todo com o Batman, de querer tudo cor de rosa, de querer brincar somente com massinha de modelar, de ser igual o Neymar, de casar e ter vestido branco, um lar e um marido.

³⁶ As famílias ainda falam crioulo ou francês suas línguas nativas e ainda não aprenderam português suficiente para se expressar de forma independente.

Segundo a mãe de Noiva, ela nunca trabalhou formalmente, apenas cuida da casa. A casa da família é composta por Noiva, sua mãe, seu pai e uma irmã de dois anos.

A família de Neymar se diferencia no quesito cidade de origem: eles vieram de Cap-Haitien Haiti e chegaram no Brasil em 2014. No Haiti o pai trabalhava de professor e costureiro, no Brasil exerce a segunda profissão. Na casa de Neymar mora sua madrasta, seu pai, uma irmã de três anos e o cunhado do seu pai, o qual Neymar considera tio. A mãe de Neymar permaneceu no Haiti. Todas as famílias relataram professar a religião evangélica desde o Haiti e mantê-la em nosso país.

Segundo, o Joel, a vinda para o Brasil se deve a “busca por uma vida melhor [...] para estudar e trabalhar”. De acordo com o interprete, para essas famílias trabalhar aqui tem sido bastante difícil, pois “você trabalha, mas trabalha estressado. Trabalha, mas não fica feliz”. Em seu país de origem costumavam descansar se divertir nos fins de semana enquanto aqui continuam trabalhando: “na segunda já volta a trabalhar estressado, então, você trabalha, mas, a vida não é feliz para nós. Para nós haitianos a vida, não é feliz não”. Comentam que se sentem infelizes por conta desta situação: “Só trabalha, dorme e vai para o trabalho. No Haiti o marido, sábado e domingo, falava vamos lá na praia, vamos num lugar para dançar, mas aqui não pode, fica só trabalha, dorme. É ruim”.

Comentam que todos pensavam em voltar para o Haiti com melhores condições de vida, mas agora se arrependem de ter vindo e não podem voltar por “vergonha” ou falta de dinheiro para as passagens e se manter no Haiti: “seus amigos e familiares estão esperando você voltar com esperança, que tenha uma vida diferente. Tem gente aqui que tem vergonha de voltar [...] se voltar agora ao Haiti não vai ter dinheiro para comprar nem uma bicicleta. Você fica com vergonha e fica aqui”.

Contudo, apesar das dificuldades os familiares parecem sentir que aqui no Brasil estão em melhores condições na escola, pois em seu país apesar de falarem crioulo, a escola exige o francês e se as crianças apresentam dificuldades para aprender o professor “dá um tapa na sua bunda porque você precisa falar francês”. Lá os professores costumam ser agressivos e bravos, enquanto no Brasil o professor é carinhoso e “conversa com o aluno”. Os familiares também nos relataram os preconceitos que dizem vivenciar em nosso país e citam como exemplo a circular na qual “quando tem dois bancos o outro passageiro nunca quer sentar perto de nós, geralmente ele levanta e vai sentar em outro lugar”. E no trabalho: “se for pro patrão mandar alguém embora o primeiro é o Haitiano”.

Figura 2 – Entrevistas informal com familiares das crianças participantes da pesquisa



Fonte: Foto tirada e elaborada pela autora (2019).

4.4 SOBRE AS OFICINAS LÚDICAS

Para a realização das Oficinas Lúdicas buscamos selecionar as brincadeiras, jogos e livros de literatura infantil conforme os objetivos de nossa pesquisa e os interesses e gostos que as crianças manifestavam ao longo dos encontros com a pesquisadora. Por essa razão essas atividades foram sendo selecionadas durante o próprio processo de pesquisa e, portanto, não foram previamente definidas. Organizamos os encontros, seguindo a sequência de aquecimento, de desenvolvimento e encerramento.

O momento de aquecimento dos encontros constituiu-se na forma de roda de conversa para a retomada dos acontecimentos do encontro anterior, assim como suas vivências cotidianas da semana em casa ou na escola. Reproduzindo em parte os procedimentos da pesquisa de Faeti (2017), no momento de desenvolvimento dos encontros realizamos jogos, brincadeiras, leitura, músicas e danças. No intervalo realizamos lanches e, em seguida, no momento de encerramento realizamos uma nova roda de conversa para conversar sobre o que havíamos realizado naquele encontro e compartilhar como se sentiram, do que gostaram, do não gostaram, sugestões sobre o que fazer no próximo encontro.

Para o registro dos encontros com os participantes usamos um diário de campo e gravações de áudio de todos os encontros. Os registros escritos contribuíram nas informações gravadas e a escolha por gravação dos encontros deve ao fato de promover o vínculo da pesquisadora com os participantes, pois, como lembra Guacira Lopes Louro (1997, p. 26) gravar permite o pesquisador “para prestar atenção no (a) interlocutor (a) e nas circunstâncias da entrevista”.

Realizamos dezenove encontros com as crianças participantes da pesquisa nos quais foram desenvolvidas as atividades das Oficinas Lúdicas. Cada encontro teve duração de duas horas e meia com periodicidade de uma vez por semana durante as aulas de português de seus familiares no salão da Paróquia Santa Rita de Cássia.

No primeiro encontro buscamos promover o reconhecimento e a socialização entre as crianças e entre elas e a pesquisadora. Durante o momento de aquecimento realizamos uma conversa em grupo. Após nossa apresentação, dizendo o nome, idade, onde estudava e suas brincadeiras prediletas, solicitamos o auxílio de Jogador, uma das crianças participantes que melhor dominava a língua portuguesa para podermos nos fazer entender pelas demais crianças com maior adequação. Após este momento, passamos ao desenvolvimento do encontro conforme o protocolo que criamos e seguimos em todos os encontros: aquecimento, desenvolvimento e encerramento (Quadro 5).

Quadro 5 – Momentos e atividades das oficinas lúdicas

Momento 1	Aquecimento	Roda de Conversa: relato de vivências cotidianas.
Momento 2	Desenvolvimento	Atividades: jogos, brincadeiras, leitura, música, dança.
Momento 3	Encerramento	Roda de conversa: síntese e avaliação do encontro.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).


Em acordo com este protocolo a cada encontro os três momentos da Oficina Lúdica desenvolveram temas relativos às vivências das crianças em seu país natal e como se sentiam vivendo essas experiências em seu processo de inserção no novo país. Temas como escola, professores e famílias foram estimulados pelas rodas de conversa e pelas atividades realizadas. Abaixo apresentamos as atividades realizadas em cada encontro durante o desenvolvimento uma vez que o aquecimento e o encerramento se organizaram como rodas de conversa. Reiteramos que essas atividades foram realizadas buscando atender às sugestões e interesses das crianças manifestas durante as rodas de conversa e previamente organizadas pela pesquisadora antes dos encontros.

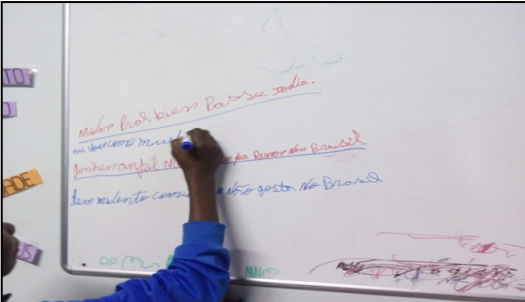
A seguir descrevemos os temas que foram sendo abordados pelas crianças durante os encontros e as atividades realizadas durante o momento de desenvolvimento das Oficinas Lúdicas. A descrição dos temas é acompanhada de fotos das atividades realizadas com as crianças participantes³⁷. É importante destacar que os temas desenvolvidos nos encontros

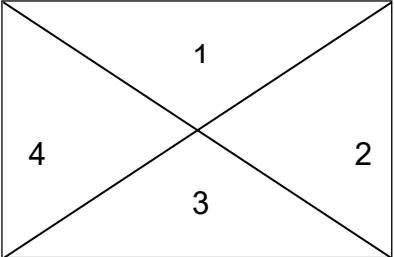
³⁷ Nas fotos os rostos das crianças são visíveis mediante autorização das próprias crianças bem como de seus familiares conforme processo aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá. Processo aprovado com o número CAAE: 31007820.6.0000.0104.

sempre que possível foram abordados a partir das referências das crianças sobre os dois países, de origem e de chegada – Brasil e Haiti. Embora tenham sido pensados pela pesquisadora na escolha das atividades para cada encontro foram privilegiados os temas que foram emergindo das conversas das crianças durante e após sua realização. Em outras palavras, os temas e seu desenvolvimento foi prioritariamente o orientado pelas crianças e não pela pesquisadora com o sentido de capturar suas sensações, percepções, memórias e representações espontâneas durante a realização das Oficinas Lúdicas.




Encontro 1	Desenvolvimento
<p data-bbox="229 1048 523 1144">Temas: Reconhecimento das crianças e pesquisadora</p>	<p data-bbox="547 689 1447 786">Brincadeiras: Bingo e Cabra-cega Leitura: <i>Tarsila do Amaral e o papagaio Juvenal</i>, de Mércia Maria Leitão e Neide Duarte (2011)</p>   <p data-bbox="547 1473 1166 1500">Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>



Encontro 2	Desenvolvimento
<p>Temas: Religiões e profissões</p>	<p>Brincadeira: massinha de modelar Leitura: <i>A magia do conhecimento</i> (2008)</p>  <p>Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>





Encontro 3	Desenvolvimento
<p>Temas: Qualificação para o trabalho e escolas</p>	<p>Leitura: <i>I e do A</i> - Nilson José Machado (2004) Jogo: futebol</p>  <p>Fonte: Foto tirada e elaborada pela autora (2019).</p>

Encontro 4	Desenvolvimento
<p>Temas: Brincadeiras e jogos</p>	<p>Brincadeira: Amarelinha (Figura 3) e massa de modelar. Figura 3 – Amarelinha sugerida pelas crianças haitianas³⁸</p>  <p>Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).</p>





³⁸ Amarelinha com desenho e regras que as crianças relataram brincar em seu país.

Encontro 4	Desenvolvimento
<p>Temas: Brincadeiras e jogos</p>	   <p>Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>




Encontro 5	Desenvolvimento
<p>Temas: Quem pode ser rei e quem pode ser punido</p>	<p>Literatura: O amigo do rei de Ruth Rocha (2009)</p>   <p>Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>

Encontro 6	Desenvolvimento
<p>Temas: Comemorações e festas de aniversário</p>	<p>Literatura: Os Bolos Gigantes de Jonas Ribeiro (2008)</p>  <p>Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>
Encontro 7	Desenvolvimento
<p>Temas: Sonhos de futuro para si mesmo e para a sociedade</p>	<p>Brincadeira lúdica: pecinhas de encaixe e confecção de desenhos</p>   <p>Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>
Encontro 8	Desenvolvimento
<p>Temas: Escolas, estudantes e docentes</p>	<p>Caixa Lúdica³⁹</p> <p>Figura 4 – Caixa lúdica</p>  <p>Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>


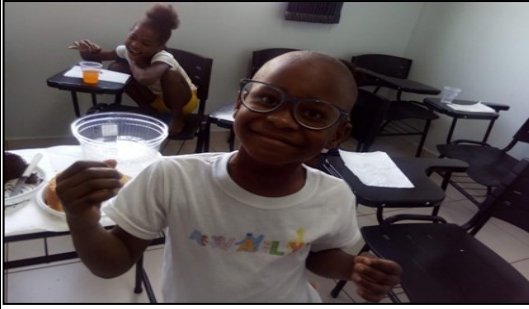

³⁹ Caixa Lúdica: caixa com papéis escrito frases interrogativas. Era manuseada pelos participantes, e após fazermos leitura, a criança poderia responder imitando ou fazendo de conta.





Encontro 9	Desenvolvimento
<p>Temas: Famílias, familiares, saudades e perdas</p>	<p>Literatura: A menina, a vaca e o avô de Luís Pimentel (2011) Brincadeira com bexigas</p>   <p>Fonte: Foto tirada e elaborada pela autora (2019).</p>
Encontro 10	Desenvolvimento
<p>Temas: Canções e hinos</p>	<p>Documentário: Escola dos Gideões no HAITI ⁴⁰</p> <p>Jogo: futebol</p>  <p>Fonte: Foto tirada e elaborada pela autora (2019).</p>
Encontro 11	Desenvolvimento
<p>Temas: Brincadeiras de rua</p>	<p>Brincadeira: Boliche Brincadeira com Pega Pedrinhas</p>  <p>Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>

⁴⁰ Disponível em: gideoes.com.br/video/escola-dos-gideoes-no-haiti Acesso em: 3 fev. 2020.

Encontro 12	Desenvolvimento
<p>Temas: Dores (cabeça e barriga) e desejos (casas, carros, vestidos)</p>	<p>Confecção de desenhos. Brincadeiras: pecinhas de encaixe</p>    <p>Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>

Encontro 13	Desenvolvimento
<p>Temas: Mudanças em suas vidas e sentimentos: comidas, casa, costumes</p>	<p>Filme: Divertida mente</p>  <p>Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>

Encontro 13	Desenvolvimento
<p>Temas: Mudanças em suas vidas e sentimentos: comidas, casa, costumes</p>	<p>Filme: Divertida mente</p>  <p>Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>
Encontro 14	Desenvolvimento
<p>Temas: Mudanças em suas vidas e sentimentos: medos</p>	<p>Filme: Divertida Mente Brincadeira: Pega-pega</p>  <p>Fonte: Foto tirada e elaborada pela autora (2019).</p>
Encontro 15	Desenvolvimento
<p>Temas: Amizades e sentimentos: saudades e medos</p>	<p>Filme: Divertida mente</p>  <p>Fonte: Foto tirada e elaborada pela autora (2019).</p>

Encontro 16	Desenvolvimento
<p>Temas: Saúde e morte</p>	<p>Caixa Lúdica Literatura: Quer brincar de Pique-Esconde? De Isabella Carpaneda (2006)</p>  <p>Fonte: Foto tirada e elaborada pela autora (2019).</p>
Encontro 17	Desenvolvimento
<p>Temas: Nomes e apelidos</p>	<p>Caixa Lúdica Literatura: Palavra de Filho de Jonas Ribeiro (2009)</p>  <p>Fonte: Foto tirada e elaborada pela autora (2019).</p>
Encontro 18	Desenvolvimento
<p>Temas: Jogos e diferenças entre gêneros</p>	<p>Literatura: Leila menina de Ruth Rocha (2012) Brincadeira: Esconde-Esconde</p>  <p>Fonte: Foto tirada e elaborada pela autora (2019).</p>
Encontro 19	Desenvolvimento
<p>Temas: Estereótipos e preconceitos: pessoas, músicas e costumes</p>	<p>Caixa Lúdica Brincadeiras: músicas e danças</p>  <p>Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).</p>

Encontro 19	Desenvolvimento
Temas: Estereótipos e preconceitos: pessoas, músicas e costumes	Caixa Lúdica Brincadeiras: músicas e danças  Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2019).

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

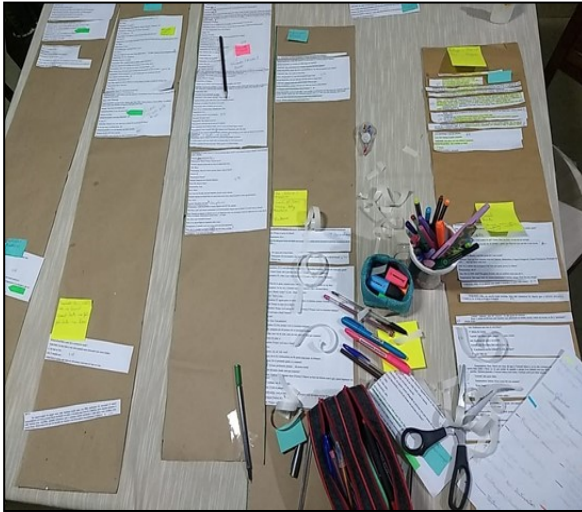
Para sistematizar os dados produzidos na pesquisa, selecionamos o método de Análise Textual Discursiva, organizada por Roque Moraes (2003, p. 191). Entendemos junto ao autor que esse método de análise contribui no “[...] examinar [dos] materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”, assim como na construção dos temas e das categorias da pesquisa. Sua metodologia se fundamenta no método de Análise de Conteúdo criado por Laurence Bardin (2011).

Realizamos a transcrição das falas das crianças e da pesquisadora, acrescidas das anotações de nosso diário de campo, de aproximadamente 40 horas de gravação de vídeo e áudio encontros de Oficina Lúdica. Com base nessas informações e respeitando a linguagem particular, silêncios e gestuais das crianças em uma próxima etapa da pesquisa realizamos o processo de análise dos dados. Para tanto, fizemos inicialmente uma leitura flutuante das transcrições com vistas ao reconhecimento de seu conteúdo integral e identificação dos elementos considerados relevantes para a análise. Essa leitura foi considerada relevante para a constituição do *corpus* da pesquisa “[...] que pode surgir à relação entre as hipóteses ou pressupostos iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema” (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 16).

Após a leitura flutuante das informações produzidas pelas crianças haitianas participantes de nossa pesquisa, iniciamos o processo de organização de unidades de análise retiradas do conjunto de suas falas e que formaram o *corpus* da pesquisa. Logo após isso, a partir da identificação de regularidades dos temas presentes nas unidades de análise passamos à sua categorização por meio da qual buscamos estabelecer “[...] relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos

unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (MORAES, 2003, p. 193). Essas unidades de análise foram agrupadas por similaridade e identificadas por cores (Figura 5).

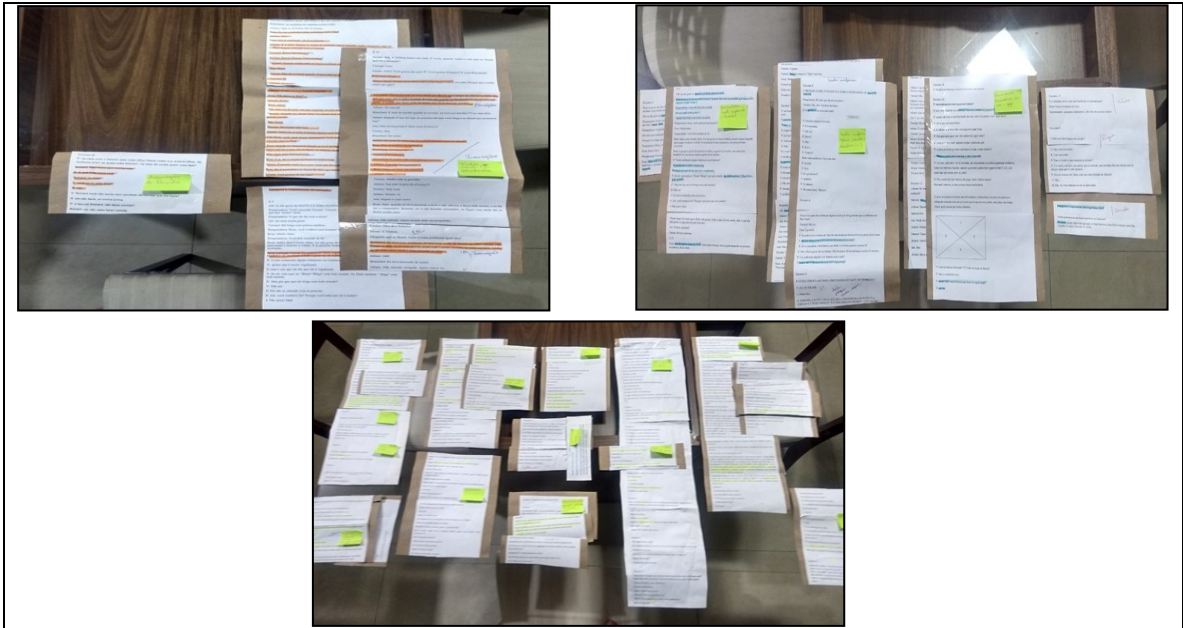
Figura 5 – Identificação das unidades de análise do conjunto dos dados produzidos pelas crianças participantes



Fonte: Foto tirada e elaborada pela autora (2020)

Podemos sublinhar que nesta etapa o retorno periódico ao conjunto original das falas das crianças foi essencial para o refinamento das categorias que emergiam desta etapa de análise. Ao final desta etapa chegamos à definição das categorias das representações das crianças participantes a partir da classificação das unidades de análise anteriormente definidas (Figura 6).

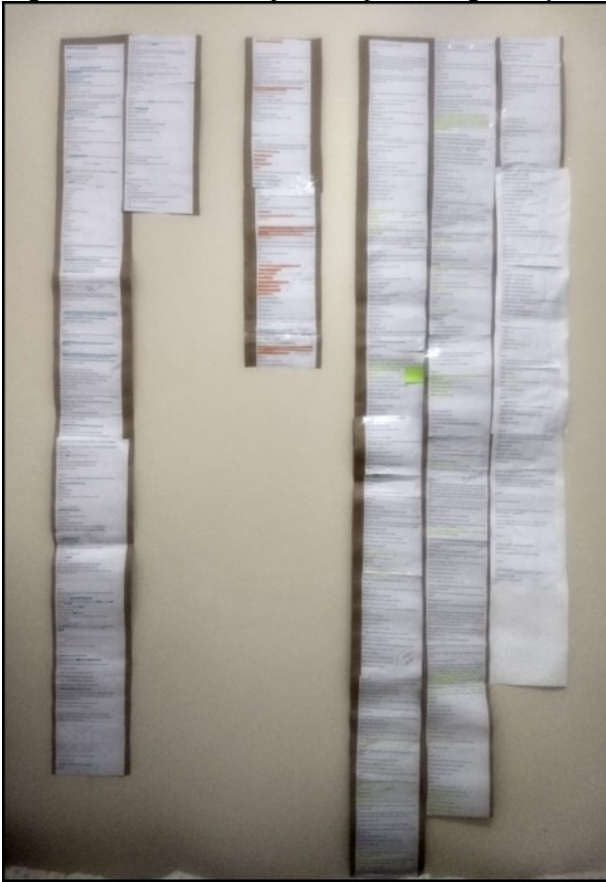
Figura 6 – Agrupamento das unidades de análise encontradas nos registros da pesquisadora



Fonte: Fotos tiradas e elaboradas pela autora (2020).

Após a definição das três categorias de nossa pesquisa – Experiências pré-migratórias haitianas; Experiências de transição: medo, raiva e saudade e Experiências pós-migratórias: Brasil – passamos à fase de descrição e, posteriormente, de interpretação a luz do referencial teórico. Neste momento, para cada uma das categorias emergentes produzimos um texto síntese dos significados aí presentes. Na etapa seguinte, em conformidade com Moraes (2003, p. 9) passamos à interpretação das categorias considerado “um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa” (Figura 7).

Figura 7 – Painel manipulável para a organização das categorias da pesquisa



Fonte: Foto tirada e elaborado pela autora (2020).

A seguir apresentamos os resultados de nossa pesquisa a partir do referencial teórico sistematizado e das pesquisas encontradas sobre o tema.

5 REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS HAITIANAS: PRÉ E PÓS MIGRAÇÃO

Abordar o Haiti significa experimentar dois sentimentos contraditórios: desespero e encantamento. [...] O encantamento decorre da força doce e risonha de seu povo, de seu amor sem limites à vida, da inocência bela e elegante de suas crianças, de sua epopeia pioneira e única na luta pelos direitos humanos, de sua estoica e ao que parece infinitamente elástica capacidade para suportar indizíveis condições de sobrevivência, em sua arte multiforme sustentada em uma realidade local a transmitir valores universais, em suas paisagens sublimes e sedutoras a esconder terríveis e recorrentes perigos (SEITENFUS, 2015, p. 62).

O excerto acima citado retrata a história do Haiti como exemplo de contrastes, miséria e riqueza, violência e arte. Crianças nuas convivem com porcos, cobras e se alimentam de barro. Mansões e conceituados restaurantes. Povo sofrido, povo risonho. Natureza exuberante, lixos a céu aberto. Governo instável, população resiliente. Tudo no mesmo país, deterioração econômica, problemas climáticos, sociais e políticos. Esses contrastes também se fizeram presentes nos depoimentos das crianças migrantes que participaram de nossa pesquisa. Em seus depoimentos manifestaram sentimentos ambivalentes em relação ao país de origem e ao Brasil, seu país de chegada.

Sobre o Haiti, lembraram sua alegria de brincar na rua, mas apresentaram representações que apontam receio da violência vivida no país. Dizem sentir saudade de amigos e parentes, mas querem esquecer as doenças e a falta de água de seu país. Também apresentaram representações das brincadeiras de meninos e meninas diferenciando-as de acordo com o gênero, e a escola relacionada à violência física e moral. Sinalizaram representações negativas de sua raça, a raça negra, e apreço pela beleza da raça branca. Sobre o Brasil, ao mesmo tempo que se dizem acolhidas, em especial pelas professoras, referem-se à discriminação e exclusão por parte de seus colegas.

Os dados produzidos pelas crianças migrantes durante as atividades realizadas nas Oficinas Lúdicas foram submetidos ao método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) a partir de três categorias de representações das crianças sobre suas experiências no Haiti e no Brasil: Experiências pré-migratórias haitianas; Experiências de transição: medo, raiva e saudade; e Experiências pós-migratórias brasileiras. Essas categorias foram adaptadas das encontradas por Cecília Braga Bezerra (2016) em trabalho similar realizado com crianças haitianas, sírias e venezuelanas migrantes.

A categoria *Experiências pré-migratórias haitianas* apresenta as lembranças das crianças sobre brincadeiras, jogos e gênero, suas vivências na escola em particular a violência dos professores e, por último, a violência urbana percebida pelas crianças entrevistadas na pesquisa. A categoria *Experiências de transição: medo, raiva e saudade* contemplam vivências do período de transição de seu país de origem para o novo país de estada, nas quais parecem ter vivenciado situações de adaptação bastante complexas e sentimentos de ambivalência em relação a essa mudança radical em suas vidas. A categoria *Experiências pós-migratórias brasileiras* apresenta as vivências e sentimentos discriminatórios das crianças quanto a sua cor e condição de estrangeiros em nosso país, em particular, entre os colegas de escola, seu estranhamento quanto a certos costumes brasileiros relacionados à alimentação, e a continuidade de suas vivências religiosas haitianas.

5.1 EXPERIÊNCIAS PRÉ-MIGRATÓRIAS HAITIANAS

Dessa categoria fazem parte as representações das crianças sobre situações vividas por elas em seu país de origem representado como um lugar de liberdade e de muita brincadeira nas ruas, mas também simultaneamente um lugar perigoso de muitos vagabundos, desordem social e violência. O que nos leva a supor representações ambivalentes sobre seu país de origem confirmada em seus depoimentos sobre suas vivências na escola, nas ruas, nas brincadeiras.

Os dados produzidos pelas crianças sobre brincadeiras e jogos sugerem representações dessas atividades fortemente relacionadas ao gênero de quem brinca e joga. O diálogo entre a pesquisadora e os dois meninos, Goleiro (07) e Jogador (11) reforçam essa hipótese quando o primeiro solicita massinha rosa para brincar e o segundo o repreende dizendo “Você não é menina”.

Pesquisadora: as meninas do Haiti jogam futebol? [...]

Goleiro (07): A Juliane e a Ana não conseguem jogar bola.

Pesquisadora: Por que será que nós não sabemos jogar bola?

Jogador (11): Porque vocês nem sabem chutar a bola ao gol.

Pesquisadora: E por que será que não sabemos chutar a bola direito?

Goleiro (07): Porque você é uma **menina** e não é menino [...] (CRIANÇAS PARTICIPANTES E PESQUISADORA, ENCONTRO 19, 2020, grifo nosso).

Em outra situação Jogador (11) se nega a participar da atividade com massinha de modelar e ser perguntado se já tinha brincado alguma vez “não, jamais” e que gostaria de “jogar bola” (JOGADOR, ENCONTRO 03, 2020). Ao contrário dos outros meninos participantes da

pesquisa que sempre solicitavam brincar com massinha sugerindo que por serem mais novos que Jogador (11) suas representações de masculinidade sejam menos cristalizadas. Essas representações de brincadeiras e jogos diretamente vinculadas ao gênero foram encontradas também em outro momento do grupo quando Jogador (11) comenta que “no Haiti as meninas só ficam brincando com bonecas” (JOGADOR, ENCONTRO 18).

Esses resultados reforçam os encontrados na pesquisa de Araújo (2015) que também constatou a desigualdade de gênero na cultura haitiana. Segundo o autor, as primeiras diferenças já surgem na infância quando priorizada a educação formal aos meninos, uma vez que no Haiti a educação é paga dificultando a inserção de todas crianças, principalmente as meninas. Conforme o autor, neste país, a vida das meninas e das mulheres é penosa, além da educação “o Estado não garante o acesso à saúde e métodos contraceptivos, culminando em altas taxas de natalidade aliada a altas taxas de mortalidade materna” e não raro suportam violência sexual, física e psicológica; muitas são obrigadas trabalhar formalmente e no lar, cuidando não só dos filhos e marido, em alguns casos de cunhado, primo, tio (ARAÚJO, 2015, p. 23).

De acordo com Prospere e Nogaro (2017), essas condições educacionais desiguais entre meninos e meninas se devem, em especial, ao funcionamento da educação pública que leva os pais a escolherem os filhos e detrimento das filhas para estudar e se qualificar profissionalmente. A maioria das escolas do Haiti é particular, a educação pública é gratuita, mas escassa. A relação entre gênero e trabalho parece influenciar a decisão das famílias sobre quem terá acesso à educação formal e, por conta disso, espera-se que o menino se qualifique para o mercado de trabalho enquanto da menina espera-se que aprenda a cuidar da casa. Desse modo, a menina prepara-se para exercer seu papel no casamento como mãe e dona de casa responsável pelos cuidados da família. De acordo com os autores, “perto de um milhão de crianças não pode frequentar a escola, às vezes, é porque os estabelecimentos não existem ou, às vezes, são muito afastados de suas residências, ou ainda porque os custos da escola são demasiado elevados” (PROSPERE; NOGARRO, 2017, p. 104).

Durante os encontros com a pesquisadora as crianças mostraram algumas brincadeiras de rua que costumavam brincar em seu país natal, demonstrando alegria e satisfação ao relembra-las. Essas manifestações de afeto com as lembranças dessas atividades infantis nos remetem às conclusões de Bezerra (2016, p. 111) para quem as brincadeiras são essenciais para o não adoecimento das crianças migrantes, pois “favorece o desenvolvimento emocional da criança, aproxima-lhe das experiências vividas no país de origem e a protege do contato com mais uma ruptura” ao passarem a viver em outro país. De acordo com autora, situações de adaptação ao novo país de estadia como conhecer “nova língua, renegociar a identidade

cultural, e lidar com o isolamento social, o preconceito e a discriminação são desafios que, por vezes, levam à instabilidade emocional” das crianças (BEZERRA, 2016, p. 39). Na falta de seu contexto cultural conhecido, as crianças ficam sem referência para expressar seus pensamentos e sentimentos, fragilizando sua saúde física e mental. Nas falas a seguir as crianças participantes demonstram satisfação e alegria ao ensinar uma de suas brincadeiras nativas à pesquisadora.

Pesquisadora: Qual o nome dessa brincadeira?

Jogador (11): Não sei.

Goleiro (07): Não lembro.

Massinha (03): Sei não.

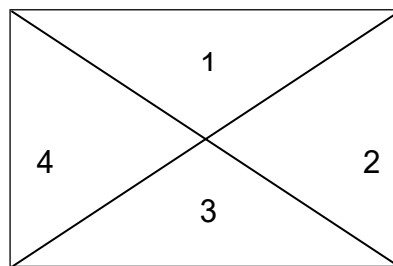
Pesquisadora: Hum, beleza. Se vocês lembrarem me falam, por favor.

Pesquisadora: Como brinca? Podem por gentileza me ensinar?

Jogador (11): Sim prô. É assim. Você tem que andar aqui.

Pesquisadora: Aqui nos triângulos?

Jogador (11): Sim. Mas somente com um pé e tem que empurrar a pedra ou um chinelo sem pisar nas linhas. Aí, ganha quem passar por todos números. (conforme modelo abaixo)



Pesquisadora: Vocês já tinham brincado aqui no Brasil?

Goleiro (07): Não, é a primeira vez.

Pesquisadora: Lá no Haiti vocês brincavam em qual local?

Goleiro (07): Na rua (ENCONTRO 19).

Nesses momentos, expressões corporais, faciais e gestuais das crianças sugerem que realizar essas brincadeiras de sua terra natal lhes servem de momentos de reencontro feliz com seu passado. Esses resultados apresentam consonância com os da pesquisa de Dornelles, Marques e Feitosa (2019, p. 29) que também entre crianças migrantes haitianas constataram que “seus movimentos corporais [...] seus modos de perceber, sentir e articular significados culturais brasileiros e de sua terra de origem de diferentes tipos”. Com as crianças de nossa pesquisa, as crianças investigadas pelos autores demonstravam animação e alegria quando mantinham contato com sua cultura haitiana de origem seja brincando ou conversando sobre ela. Neste sentido, trazer às crianças a músicas, danças e brincadeiras que relembram o passado das crianças proporciona lembrar “movimentos corporais que tragam à margem as histórias de suas crenças, raça, tradições, canções, batuque etc.” uma vez que os indivíduos se formam

por meio de suas histórias culturais (DORNELLES; MARQUES; FEITOSA, 2019, p. 29-30). Além disso, como aponta Silva (2019, p. 42), a música tem o poder de humanizar os filhos de (i)migrantes, uma vez que forma “objetos para o ser humano, como forma um sujeito para os objetos” e nessa relação os sujeitos são emancipados.

Em outro encontro as crianças ensinaram a brincadeira com pedrinhas, que ainda não haviam brincado em nosso país, mas que faz parte de seu repertório de brincadeiras haitianas.

Pesquisadora: Aqui, vocês já brincaram com alguém disso (pedrinhas)?

Jogador (11): Não brinquei.

Pesquisadora: Vamos lá, joga primeiro uma pedra ao alto? Enquanto isso vai pegando o restante?

Jogador (11): É. Vai você.

Pesquisadora: Perdi. Que rápido isso! [...] (ENCONTRO 12).

Durante os encontros com a pesquisadora, além das brincadeiras as crianças relataram suas vivências na escola de seu país de origem. Em um dos encontros Jogador (11) imita uma professora haitiana repreendendo e batendo em um estudante e Batman (06) começa a reproduzir os gestos de seu colega. Massinha (03) e Jogador (11) começaram rir da situação e Jogador (11) comentou que em seu país “todos professores batem nos alunos”.

Jogador (11): No Haiti todos os professores batem nos alunos.

Pesquisadora: Em você ela já bateu?

Jogador (11): Já. Já. [...]

Jogador (11): Se tiver dois alunos conversando, ela chama os dois e faz assim ó ó. (Pega a régua e bate em suas mãos). [...]

Jogador (11): Assim ó, muito forte ano. Eu tô chorando (ENCONTRO 08).

Neste encontro, Jogador (11) ainda relata que a professora “batia nos alunos e briga com eles” manifestando seu descontentamento com o tratamento recebido. Jogador (11): Eu ficava muito bravo quando minha professora do Haiti me batia, não achava isso certo. Jogador (11): Eu ficava bravo (ENCONTRO 10).

Outro participante, Goleiro (07), também relata: “Eu não gosto escola do Haiti. A professora batia e eu chorava [...] ela pegava um galho da árvore e batia. [...] Eu não merecia porque eu não tinha feito nada” (ENCONTRO 10). De acordo com seu relato, as professoras usavam régua, galhos de árvore ou bastões para discipliná-los e repreende-los quando se comportava fora das normas estabelecidas pela escola.

Goleiro (07): “A professora Haiti me bate! [...] !
 Cor de Rosa (07): A gente fazia bagunça!
 Jogador (11): Ela pegava um bastão assim” (ele faz som do bastão).
 Noiva (07) A professora estava andando e viu eu jogando a água no chão, aí ela falou que iria me pegar” (ENCONTRO 17).

De acordo com os depoimentos das crianças entrevistadas em nossa pesquisa bem como de seus pais situações de violência nas instituições escolares haitianas parecem ser comuns. Esse, inclusive foi um motivo citado para sua saída do país de origem e sua vinda para o Brasil. De acordo com esses pais, os professores haitianos costumam agredir fisicamente os alunos que tem dificuldades ao aprender algum dos conteúdos ensinados ou apresentem algum comportamento considerado indisciplina. Conforme seu relato, a conduta dos professores provocava ansiedade e medo em seus filhos. De acordo com o pai de Neymar (07), seu filho “ficava estressado na escola [...] o professor tirava o cinto e batia na bunda do filho [...] lá os professores costumam ser agressivos e bravos” (ENTREVISTA, 2020). Os relatos das crianças haitianas e de seus familiares participantes de nossa pesquisa são convergentes com os encontrados por Giroto (2020), segundo quem a saída dos haitianos de seu país está relacionada a dificuldades de acesso e permanência das crianças e adolescentes no sistema educativo. Como conclui o pesquisador, os migrantes “descrevem o ensino no Haiti como rígido, enquanto no Brasil apresenta-se de forma mais flexível” uma vez que no país de origem o conteúdo tem que ser decorado, caso não for haveria agressões físicas e verbais dos professores (GIROTO, 2020, p. 125).

De acordo com Vagner Charles (2015, p. 82) em 2001 foi criado no Haiti um projeto de lei que coíbia agressões físicas em crianças na escola e em casa. No entanto, de acordo com o autor, quatorze anos após a provação do projeto ainda “[...] é comum ocorrer violências físicas no ambiente escolar, uma vez que não há fiscalização e nem punição aos professores que cometem as agressões” e dependendo a família do aluno é preferível que o professor castigue o aluno fisicamente. Conforme sua constatação os pais haitianos batem em suas crianças “mais do que os professores para provar a sua severidade, [uma vez] que não toleram o menor erro”. Segundo dados de pesquisa do Parlamento Europeu (2018, p. 2) no Haiti cerca de “85 % das crianças entre os 2 e os 14 anos são vítimas de atos de disciplina violenta em casa, 79 % são vítimas de castigos corporais e 16 % sofrem de castigos corporais extremos”.⁴¹

⁴¹ Parlamento Europeu 2014-2019 TEXTOS APROVADOS P8_TA(2018). 0036 - Escravatura infantil no Haiti Resolução do Parlamento Europeu, de 8 de fevereiro de 2018, sobre a escravatura infantil no Haiti (2018/2562(RSP)).

Diferentemente das vivências relatadas pelas crianças participantes de nossa pesquisa no sistema educacional brasileiro não são mais permitidas violências de qualquer ordem contra as crianças. Esse cuidado é previsto em lei por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que prescreve “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]”. É definido como “violência física, [toda] ação infligida à criança ou ao adolescente que ofenda sua integridade ou saúde corporal ou que lhe cause sofrimento físico” (BRASIL, 1990, p. 20; p. 208).

Além desses aspectos já discutidos, se levarmos em conta a realidade violenta da sociedade haitiana cujos índices de mortes e miséria continuam muito graves, podemos aventar a possibilidade de que o funcionamento violento da escola pode se constituir uma reprodução da violência política, social e econômica vivida pelo país. Em Paulo Freire (1975, p. 30) encontramos apoio a essa hipótese quando afirma que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”. Ou seja, a escola não é isolada da sociedade, pelo contrário, as duas estão intrinsecamente relacionadas.

As condições de violência no Haiti transparecem em seus altos índices de criminalidade lembradas pelas crianças participantes da pesquisa como em um dos encontros em que manifestam seu medo de bandidos, criminosos e vagabundos citados por suas famílias e amigos. Esses medos os fazem a ter receio de viver em seu país como relata Noiva (07) que diz ter saudade do Haiti, por que “as policcias foram morrendo e as pessoas foram morrendo” por causa dos bandidos.

Goleiro (07): Eu não gosto do Haiti, lá tem criminosos. [...]

Jogador (11): Sim, tem um bandido que chama Anel que tem ‘muito’ arma. [...]

Goleiro (07): Ele mata muita gente.

Jogador (11): Ele briga com polícia também. [...]

Noiva (07): Tenho (saudade), mas é muito chato. Eu não gosto de ficar no Haiti, porque chegou bandido para matar e destruir a cidade. E as policcias foram morrendo e as pessoas foram morrendo (ENCONTRO 05).

Embora não tenham contado se estiveram envolvidas diretamente em situações deste tipo os relatos das crianças e seu temor em viver no Haiti por conta da violência evidencia a relevância deste fator para suas representações negativas sobre seu país de origem. Isso é reforçado pelo conhecimento das crianças sobre o envolvimento de familiares em situações de violência seja como criminosos ou policiais.

Jogador (11): Primo que é muito vagabundo.

Pesquisadora: Mas o que, ele fez para ser vagabundo?

Jogador (11): Se ele vem aqui no Brasil briga com todo mundo. No Haiti também briga com todo mundo [...] (ENCONTRO 05).

Noiva (07): Eu não gosto muito do Haiti, tem muita doença, muita gente matando as pessoas, os policiais” (ENCONTRO 17).

Em nossos encontros as crianças participantes lembravam frequentemente de um “bandido que se chamava Anel” sobre o qual comentaram sobre sua arma, seus crimes e como o “criminoso” destruía a cidade. Os relatos das crianças de nossa pesquisa vão ao encontro de pesquisas sobre as condições atuais do Haiti como a de Rosseto (2018), segundo quem a violência e o crime organizado se constituem uma das principais causas da imigração haitiana. Em seu relato sobre o seu retorno ao país de origem, Renel Prospere (2017), haitiano de origem e residente no Brasil há mais de dez anos, lembra que se de um lado sentiu alegria ao rever amigos, familiares e a cultura de seu povo, de outro, sentiu “angústia, ao observar a miséria extrema nas quais mergulhou o país depois do terremoto que atingiu a capital haitiana em janeiro de 2010”. Sentiu-se indignado e desconsolado ao constatar que seu povo ainda tem que lidar com abusos de poder de seu governo no qual a “ocorrência de corrupção, clientelismo, autoritarismo” vem resultando em violentas manifestações e mortes no país (PROSPERE, 2017, p. 77; p. 91).

5. 2. EXPERIÊNCIAS DE TRANSIÇÃO: MEDO, RAIVA E SAUDADE

Dessa categoria fazem parte as representações das crianças sobre situações vividas pelas crianças que englobam questões ocorridas entre a moradia no país de origem e a chegada ao Brasil. Em um dos encontros com a pesquisadora uma das crianças, Neymar (07), sintetiza esses sentimentos ao declarar que não morava com sua mãe que ficou em seu país natal, mostrando-se triste enquanto comenta a situação. Embora não seja comum entre as crianças entrevistadas em nossa pesquisa essa situação e outras, ainda mais tristes, são relatadas por Bezerra (2016) e Hasanovic (2011) que chamam a atenção para o sofrimento psíquico das crianças migrantes.

Medo é uma das emoções relatadas pelas crianças em suas manifestações. A menina Cor de Rosa (07) relatou o medo que sentiu quando chegou ao nosso país.

Cor de Rosa (07): [...] quando eu estava vindo pro Brasil, estava tempo de chuva e escuro, eu tinha ido pra uma casa [...], daí quando eu fui dormir, eu fiquei com todo medo. A vizinha que mora perto da minha casa ficou fazendo barulho [...] a menina complementa que a mãe e a tia precisaram dormir no chão e ela no sofá e que estava morrendo de medo.

Esta também foi a sensação relatada por outra menina, Noiva (07), em sua chegada ao país, pois “[...] a noite choveu e ficou tudo escuro, e eu fui ver o computador desenho, eu vi um desenho assustador, eu fiquei com medo daí eu fechei minha casa” (ENCONTRO 14). Esses resultados revelam consonância com estudos anteriores (BEZERRA, 2016; PAULA, 2018; BORSATI, 2019) em que as crianças migrantes venezuelanas e haitianas participantes demonstraram em seus desenhos e depoimentos que se sentiram “medo, abandono, vazio, desejo de se esconder e se isolar, saudade, choro e frustração frente separações e rupturas” ao chegarem no Brasil. (BEZERRA, 2016, p. 68). De acordo com estudos de Paula (2018) comumente as famílias não averiguam a vontade das crianças migrarem, é uma escolha do adulto. As crianças são excluídas dessa decisão e relatam sentimentos confusos sobre a vinda ao Brasil “eu nem sabia que a gente ia vir pra cá. Só que eu gostei, porque aqui tá meu avó. (C3) Eu não queria sair de lá. A minha mãe contou perto do dia da gente vir embora. Eu lembro que eu não queria vir, mas não chorei” (PAULA, 2018, p. 66)

Para muitas crianças esses sentimentos de medo foram acompanhados de sensações de alegria e contentamento com a novidade. Um dos meninos, Jogador (11) em diversos encontros dizia de sua preferência por seu país de origem, lembrando-se de sua comida, de seus amigos, das brincadeiras de rua. Em um dos encontros escreve em sua língua mãe, crioulo, que “tem muita comida que eu não gosto no Brasil” (ENCONTRO 08). Relacionamos seu desabafo às considerações de Bezerra (2016) que constatou a queixa das famílias migrantes sírias e de suas crianças sobre vários costumes brasileiros como o maior consumo de açúcar nas comidas. De acordo com o autor, o mal estar manifestado por suas crianças na chegada ao país é associado à mudança alimentar.

Sensações de alegria também são manifestadas pelas crianças ao encontrar tantas novidades como ter água corrente na torneira ou deixar sofrer violência física na escola, por exemplo. A menina Noiva (07) pontua “Quando vi a casa do Brasil fiquei tão feliz, vi a cozinha e eu fiquei tão feliz, que abri toda a cozinha”. Cor de Rosa (07) acrescenta comentando que gosta “das comidas brasileiras, porque são mais gostosas” e Neymar (07) complementa “principalmente das festas que tem na escola” (ENCONTRO 14). Recorremos novamente aos estudos de (BORSATI, 2019, p. 84) pois o relato de uma criança haitiana converge com sentimentos das crianças participantes da nossa pesquisa, “eu venho aqui / porque meu pai GOSTA DOBRASIL/e daí [...] ele queria que a gente conheçê o Brasil/então/épor isso que a gente vem aqui /. A GENTE GOSTÔ BASTANTE DAQUI (entusiasmo)” as crianças haitianas

da Borsati (2009) evidenciam em suas falas eventos alegres no país de acolhida, comentam que sentem saudade do país natal, dos amigos e familiares, mas depois dos desastres naturais ocorridos, o melhor era viver em outro lugar uma vez que água tinha quebrado todas as casas, segundo a criança imigrante participante “[...]até quee euuu gostoo lá [...] eu não gosto porque tinha passado aquela água BEM GRANDÃO / eu também gosto LÁ (suspirou) também / mas eu GOSTO MAIS DO BRASIL // [...]” BORSATI, 2019, p. 84).

É interessante pontuar que esses sentimentos em relação aos dois países oscilavam bastante ao longo dos encontros com a pesquisadora. A essa oscilação sentimentos parece corresponder seus sentimentos de pertença aos dois países, Brasil e Haiti. Ao serem perguntadas se sentiam haitianas ou brasileiras, as crianças mais velhas responderam mais firmemente que eram haitianas, enquanto as mais novas prontamente se disseram brasileiras.

Neymar (07): Porque o Brasil é lindo!

Jogador (11): Haiti é mais... Sou haitiano, nasci lá.

Massinha (03): Amo Haiti.

Goleiro (07): Prô, eu também Haiti, porque eu fiz brincadeira, eu fiz assim pega [...] brinquei futebol lá!

Situação similar ocorreu em pesquisa anterior de Borsati (2019) com crianças haitianas da mesma faixa etária que a investigada em nosso estudo na qual constatou sentimentos confusos e ambivalências com a experiência de partida e chegada em um novo país. Em um dos depoimentos coletados pela pesquisadora uma criança diz “[...] até quee euuu gostoo [do Brasil, mas] eu não gosto porque tinha passado aquela água BEM GRANDÃO [...], mas eu GOSTO MAIS DO BRASIL [...]” (BORSATI, 2019, p. 86). As similaridades dos depoimentos das crianças da pesquisa de Borsati (2019) e da desenvolvida por nós sugere o quão difícil é para elas viver essa passagem de um país para outro na qual sentem conflitos de sentimentos e emoções. Como lembra o processo de migração além de uma mudança físico-espacial, pois envolve a história afetiva, moral, familiar social e cultural dessas crianças (BEZERRA, 2016).

5.3 EXPERIÊNCIAS PÓS-MIGRATÓRIAS: BRASIL

Dessa categoria fazem parte as representações das crianças sobre situações vividas no novo país de chegada. Descrevemos como as crianças entrevistadas vivenciam as mudanças culturais experienciadas quanto aos costumes e à escola, assim como a educação formal do país de acolhida, os relatos das crianças revelam situações difíceis. Narram sentimentos de exclusão

ao conviver com professores e colegas de turma da nova escola, decorrentes do estranhamento da língua e de sua cor negra.

Noiva (07): Aí eu quero brincar de Massinha de modelar, quero cor de pele.
 [...]

 Pesquisadora: Parece com a cor da sua pele?

 Noiva (07): Não. Minha cor é marrom, mas gostaria de ter sua cor.

 Pesquisadora: Hum, porque gostaria de ter minha cor?

 Noiva (07): Porque na minha escola as crianças preferem brincar e ser amiga das crianças que tem sua cor (ENCONTRO 02).

Ao comentar seu desejo de ter sua cor de pele mais clara, Noiva (07) parece referir-se a um sentimento de exclusão racial entre seus colegas de escola. A desvalorização da cor negra vivida em nosso país parece ecoar o desvalor em relação a essa cor de pele em seu país de origem, conforme relato das próprias crianças. De acordo com seu relato, as pessoas bonitas no Haiti são as pessoas brancas e, infelizmente, para elas chegam a um país em que a cor é também alvo de estereótipos e preconceitos.

Em pesquisa anterior, com crianças migrantes haitianas em uma cidade mato-grossense, Alexandre (2019) constatou forte discriminação das crianças nativas que se recusavam a compartilhar o espaço da sala de aula com as crianças negras. Em um dos diálogos relatados uma das crianças brancas diz a crianças haitiana e negra: “sai daqui negra [...] sua preta [...]” (ALEXANDRE, 2019, p. 119).

Com apoio dos resultados obtidos pela pesquisa de Borsati (2019, p. 128) sabemos que crianças brasileiras podem atribuir estereótipos e preconceitos xenófobos e raciais às crianças haitianas. Essas crianças são estrangeiras e negras e o relacionamento entre elas pode se dar marcadamente “na tensão, no estranhamento, no conflito” social e cultural. De acordo com a autora, o repúdio da criança brasileira à estrangeira pode ser mitigado por um convívio integrador, principalmente o oferecido pelo ambiente escolar, no qual tem condições de ressignificar suas representações sobre as crianças estrangeiras. Em um depoimento à autora uma criança haitiana revela que “[...] tem algumas que não gosta de mim/por causa da minha cor [...]” (BORSATI, 2019, p. 80). Para a autora, as brincadeiras em grupo podem ser consideradas um meio de engajamento e de integração para as crianças brasileiras se acostumarem e aprenderem a conviver com essas diferenças superando práticas xenofóbicas que excluem, ironizam, inferiorizam os estrangeiros por conta de sua nacionalidade e por falta de recursos dos migrantes. Segundo Cortina (2007), o turista ou estrangeiro que possuem

posses, é bem visto aos moradores locais. Já os desprovidos de capital são ignorados pela sociedade, e para fomentar os governos e partidos disseminam aos moradores locais medo e ódio – xenofobia aos migrantes, com objetivo de dificultar ou fechar suas fronteiras (SANTOS, 2018). No Brasil, a xenofobia ao migrante negro ou aquele que desprovê de recursos, está caracterizada por falas e ações que apresentam ódio e repúdio por aquele que rouba os benefícios sociais e econômicos dos locais (GUIMARÃES, 2017).

Em outro encontro, ao serem solicitadas a participarem de uma foto por parte dos organizadores do jornal da Paróquia onde se realizava a pesquisa as crianças evidenciaram desconforto tanto ao fazerem a fotografia como também em mostrá-la aos seus colegas da escola. Uma das crianças, Jogador (11) comenta “nossos amigos vão dar risadas da gente, isso sim, porque somos haitianos e por causa da cor da nossa pele (ENCONTRO 03).

Se levarmos em conta que o migrante haitiano é triplamente discriminado, “por sua situação socioeconômica, por ser imigrante e por sua cor de pele” (MOTIZUKI *et al.*, 2019, p. 195) podemos inferir as crianças migrantes haitianas se apresentam ainda mais vulneráveis a este processo por conta de sua imaturidade emocional e intelectual. Em razão disso, pesquisas demonstram preocupação com a violência, xenofobia e o racismo sofrido por elas (CARNEIRO, 2018; OLIVEIRA, 2019).

Os preconceitos vividos em nosso país pelas crianças migrantes são manifestados entre outros aspectos pelos apelidos que recebem de seus colegas de escola. Jogador (11) comenta que os “meninos brasileiros me chamam de cheiraomel”, Goleiro (07) complementa “ah, eles também chamam de burro, xixi e cocô”, enquanto Neymar (07) acrescenta que “tem criança que me chama de Bichard” (ENCONTRO 19, 2020). Concordamos com as conclusões de Alexandre (2019) e Silva (2015) de que situações como essas são manifestações de racismo e xenofobia nas quais é afirmada a inferioridade das crianças negras e estrangeiras.

Em um dos encontros com a pesquisadora ao conversarmos sobre o livro *Amigo do Rei* as crianças reafirmaram a associação que fazem entre raça branca, beleza e superioridade de um lado e, de outro, raça negra, feiura e inferioridade.

Pesquisadora. Quem é o Rei [da história]?

Goleiro (07) e Jogador (11): O Rei é o menino branco.

[...]

Goleiro (07): [o menino negro não é o rei] porque o menino negro não tem sapato.

Noiva (07): Porque eles são diferentes, porque um tem uma perna bege e outro marrom.

Jogador (07): O branco é mais bonito seu cabelo, sua perna, sua roupa e sua mão.

Goleiro (07): A cabeça do menino negro é feia e a do branco é bonita, seus dedos mais bonitos e a garganta.

Noiva (07): A unha do branco é mais bonita e o joelho.

Goleiro (07): Olha esse nariz é preto. Meu Deus! (ENCONTRO 08, 2020).

Ao comentarem a impossibilidade de o menino negro não ser o rei as crianças citaram características que também são as suas como a cor, o tipo de cabelo, a forma do nariz. Inicialmente as crianças parecem não perceber que são iguais ao menino negro da história, porém no decorrer da conversa se dão conta da similaridade e se sentem inseguranças diante de suas características fenotípicas e tentam descrever o que percebem, por exemplo, Noiva (07) ao comentar sobre o cabelo do menino negro da história, Matias, se dá conta que é igual ao de seu colega Jogador: “Esse cabelo do menino é igual do Jogador (11) [...]”. Ao que Jogador (11) com relutância em admitir a semelhança acaba dizendo que é um cabelo muito feio: “Matias é muito...” e não termina a frase, ao perguntar muito o que? Ele responde: Jogador (11): “Nada [...] Ah! muito feio”.

Com o avançar da conversa as crianças continuam criticando a aparência de Matias quando Noiva (07) então comenta: “Ele parece um vampiro, com esse dente aqui” (aponta para o dente do Matias). Goleiro (07) confirma a opinião da colega: “Esse é feio. Feio” (começa rir). Ao que Noiva (07) reafirma mais uma vez: “Esse é mais bonito” (menino branco) “e esse é um feião (menino negro - Matias)”. E novamente afirma a semelhança entre o colega Jogador (11) com o menino negro, Matias. Goleiro (07): “Esse daqui é o Jogador (11)”. Os depoimentos das crianças entrevistadas em nossa pesquisa levam-nos a considerar as afirmações de Hall (2000, p. 107) sobre as identificações que formam continuamente a identidade de cada pessoa se constituem em fusões ambivalentes de traços de indivíduos significativos. Essas identificações se fundam “[...] na fantasia, na projeção e na idealização [...]” e seu objeto “tanto pode ser aquele que é odiado quanto aquele que é adorador” como nos mostram as falas das crianças haitianas participantes. Embora se sintam incomodadas e humilhadas com o tratamento que recebem de várias crianças brancas de sua escola, afirma querer ter a mesma cor que elas como se se identificassem com seus algozes.

Uma das meninas, Noiva (07), comenta que gostaria de ser branca, pois assim teria mais amigos na escola uma vez que, todas as suas colegas gostam de pessoas da cor branca. As sensações relatadas pelas crianças participantes como sendo vividas na escola foram

manifestadas em um de nossos encontros quando estava se acontecendo ao mesmo tempo uma Festa de São João. Embora fossemos convidados, as crianças se recusaram a participar justificando não se sentir à vontade entre crianças brasileiras. Outra hipótese que nos ocorreu sobre a recusa das crianças se refere aos costumes relacionados a festas comemorativas vividas aqui e lá, no Haiti. Conforme o relato das crianças em seu país o aniversário de nascimento não é comemorado com festa e presentes por isso quando chegaram estranharam um pouco, mas agora preferem o costume brasileiro por que tem bastante “comida gostosa”.

Pesquisadora: Goleiro (07), essa semana foi seu aniversário. Sua família cantou parabéns a você?

Goleiro (07): Não.

Pesquisadora: Lá no Haiti sua família cantava parabéns a você?

Goleiro (07): Nossa prô, você faz muitas perguntas. Você quer virar haitiana? [...]

Pesquisadora: Goleiro (11), como foi seu aniversário trouxemos bolo para cantarmos parabéns a você. Pode?

Goleiro (07): Bolo para mim?

Goleiro (07): Nós vamos comer bolo na boca? (ENCONTRO 03).

Em seus relatos as crianças sentem que os adultos de suas escolas reforçam a diferença existente entre estrangeiros e brasileiros. É o que parece ter sentido o menino Jogador (11) conforme seu relato. Entre as situações de suposta discriminação que relata ter vivido na escola comenta que “a professora brasileira deixou um menino bagunceiro ir ao banheiro e não me deixou” [...] e completa “acho que é porque o menino é brasileiro e eu sou haitiano”. Entre os colegas Jogador (11) também diz sentir discriminação por ser estrangeiro: “Ah, também no ano passado na escola uma menina não me deixou sentar no grupo dela” [...] (ENCONTRO 18, 2020). De acordo Silveira, Arini e Matos (2018, p. 85) a xenofobia em relação aos haitianos é “[...] pelo fato de serem estrangeiros e negros, e certos comportamentos e atitudes refletem atitudes racistas, causando constrangimentos e frustrações para os haitianos, pois são alvos de discriminação étnica e racial”.

Apesar disso, as crianças também manifestaram sentimentos de gratidão às professoras de suas escolas por tratá-las com carinho e atenção. Noiva (07) diz, “a escola do Brasil é mais legal do que do Haiti” [...], Jogador (11) confirma “é verdade na escola de Haiti, não dá tempo ‘pla’ comer, só brincar” as crianças pontuam que no Brasil todos os dias comem na escola. (ENCONTRO 05, 2020). As crianças haitianas disseram considerar as professoras brasileiras melhores que as haitianas nas explicações sobre os conteúdos. Segundo Jogador (11), no Haiti os professores somente diziam: “faz isso direito menino”; enquanto no Brasil as professoras dizem com carinho “Oi, querido arruma aqui”. Goleiro (07) ressalta: “eu não gosto escola Haiti

[...] e sim do Brasil [...] gosto de aprender [...] eu gosto de tudo do Brasil (CRIANÇAS PARTICIPANTES, ENCONTRO 10, 2020). A avaliação das crianças participantes da pesquisa e de seus familiares entrevistados coincidem nas duas direções: professoras haitianas e brasileiras.

Apesar de Jogador (11) admitir que algumas vezes já ficou triste com as professoras brasileiras ressalta que elas o entenderam melhor do que lá em seu país natal. Conforme Jogador (11), “uma vez. a professora brasileira de português ficou brava comigo porque não fiz a tarefa” [...] “eu chorei, na sala [...] porque gritou comigo (ENCONTRO 08, 2020), mas ela o procurou para saber o que tinha acontecido. A menina Cor de Rosa (07) diz ter dor de cabeça na escola e a escola liga para sua mãe ir buscá-la, embora a mãe devido aos costumes haitianos não vá. De acordo com o relato dos pais no Haiti as crianças ficam na escola mesmo quando não podem ou não querem por conta da disciplina mais rígida com a qual concordam. (ENCONTRO 07 e 02). Os relatos dos familiares relacionam-se, portanto, com a proposta de educação defendida por Cavalcanti (2020, p. 50): que deve repercutir “na capacitação plena das pessoas como seres sociais que reconhecem os seus valores e as suas posições [...]”. Concordamos com o autor de que a educação em todas as suas modalidades “é imprescindível para o verdadeiro desenvolvimento social”.

Neste tópico abrimos uma subcategoria denominada Igreja, fé e música para apresentarmos a integração das crianças migrantes com as instituições religiosas em contraposição com outras instâncias da sociedade. Nos encontros, as crianças comentaram de forma entusiasmada de sua participação nos cultos da igreja Assembleia de Deus, na qual tem o costume chegar mais cedo para seus familiares conversarem em crioulo com outros ltrahaitianos enquanto as crianças brincam entre si. A igreja se torna assim um ponto de encontro, troca de informações e revivência de memórias de seu país tanto por parte dos adultos como das crianças. Em um dos encontros Goleiro (07) desenha Jesus e relata que era seu único amigo, enquanto Noiva (07) complementa “eu gosto muito de Jesus e suas músicas” (ENCONTRO 02).

A relevância da igreja para essas famílias e suas crianças também foram encontradas na pesquisa de Siller (2011, p. 131), realizada com migrantes pomeranos. De acordo com suas conclusões a religião é fundamental para os migrantes manterem sua língua e cultura nativa, pois é onde se encontram para “conversarem sobre os seus problemas e as crianças para brincarem ao redor da igreja [...]”, tanto que continuam chegando uma hora antes do início do culto. Os depoimentos das famílias e das crianças são consistentes com as conclusões de Rostiaux (2018) para quem as instituições de caráter não governamental e entidades

confessionais têm sido fundamentais na integração dos migrantes em nosso país evidenciando a ausência do Estado nesta função integrativa e socializadora. Segundo o pesquisador Jesus (2020) em Itaquiraí, durante ano de 2015, havia uma rede de voluntários ligados às instituições religiosas que ofertavam ações de acolhimento e introdução social aos migrantes haitianos. Essas instituições acabam se responsabilizando pelo atendimento direto aos migrantes na orientação e encaminhamento de questões relacionadas à “regularização jurídica, trabalho, moradia, etc” (ROSTIAUX, 2018, p. 9).

Essas instituições não governamentais e religiosas acabam muitas vezes oferecendo (in) diretamente aos migrantes oportunidades de educação não formal e informal, buscando escutar e acolher sugestões dos migrantes com situações dialógicas, promovendo a autoestima, independência e o pertencimento deles na comunidade. A ida mais cedo ao culto ou reuniões proporciona-lhes trocas de saberes e experiências. Concordamos com Gohn (2006) quando aponta a ocorrência da educação, ainda que não formal, “via [...] processos de compartilhamento de experiências”, além disso, os migrantes ao participarem do culto e de outras atividades religiosas desfrutam da educação informal que “socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar [...]” (GOHN, 2006, p. 28-29).

De acordo com estudos de Valéria Aroeira Garcia (2009, p. 29) “a educação não formal possui melhores condições de lidar com a diferença e privilegiar a diversidade, de permitir e favorecer o diálogo” entre os indivíduos, uma vez que essa forma de educação privilegia a flexibilização de suas práticas, podendo ser adaptada ou expandida de acordo com os anseios dos participantes nas palavras da autora, a educação não formal consolida-se a partir das “propostas, as atividades, o envolvimento do grupo vão se realizando juntamente com os interesses do próprio grupo” promovendo a ampliação para “conceber e compreender o mundo e suas relações, podendo elaborar com maior amplitude, comparações, análises e escolhas.” (GARCIA 2009, p. 32; p. 40).

Os dados produzidos pelas crianças participantes durante oficinas lúdicas coincidem com objetivos das instituições não governamentais e religiosas, durante nossa pesquisa consideramos às condições sociais, morais, culturais e linguísticas das crianças envolvidas em todas as interações com a pesquisadora, as crianças foram vistas e tratadas como figuras proeminentes do processo de investigação definindo tanto seu conteúdo como sua forma. Essa conclusão deve-se também pela valorização em participar da pesquisa, tanto das crianças, dos familiares e da comunidade local. A pesquisa representa fundamentos da educação não formal, uma vez que suas metodologias correlacionam e ambas prezam pela definição da pesquisadora (GOHN, 2006). De acordo com a autora, a educação não formal valoriza a “problematização

da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas [...]. São construídos no processo”, o que não significa que não há intencionalidades nas práticas e espaços, “há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente” (GOHN, 2006, p. 31; p. 32).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta dissertação de mestrado consideramos concluído o objetivo de identificar as representações das crianças migrantes haitianas participantes de nossa pesquisa sobre suas vidas em seu país de origem e em nosso país, destino de sua imigração. Nos dois casos constatamos representações ambivalentes, ou seja, manifestam impressões positivas e simultaneamente negativas em relação aos dois países.

Para as crianças seu país é representado como um lugar de liberdade e brincadeira nas ruas, mas, ao mesmo tempo, de violência urbana e desordem nas ruas convergindo com depoimentos de participantes de outras pesquisas, assim como de reportagens sobre o Haiti. Em relação ao Brasil as crianças manifestam representações de medo das situações novas e, ao mesmo tempo, contentamento com os desafios da novidade. Como em pesquisas anteriores envolvendo crianças haitianas e de outras origens os conflitos de impressões e sentimentos são comuns tendo as dificuldades advindas das perdas sofridas pelas crianças ao deixarem parentes, amigos e cultura nativa e das dificuldades de adaptação a um mundo novo em todos os sentidos.

Faz parte dessas dificuldades de adaptação, a inexistência no Brasil de situações de brincadeiras livres e nas ruas que as crianças migrantes entrevistadas vivenciavam no Haiti. De acordo com o relato das crianças, brincadeiras são possíveis apenas no ambiente escolar, nos momentos anteriores ao culto no templo religioso que frequentam ou em visitas a amigos haitianos de seus familiares. Por outro lado, uma fonte de contentamento para essas crianças tem sido a experiência delas nas escolas brasileiras nas quais têm se sentido acolhidas e atendidas pelas professoras. Conforme seus depoimentos e de seus pais, diferentemente das professoras haitianas, representam as professoras brasileiras como pessoas gentis, educadas e preocupadas com sua aprendizagem.

Entretanto, embora as escolas, em especial, as professoras ofereçam acolhimento a essas crianças o mesmo não acontece com seus colegas. Com o distanciamento de seus colegas, em particular, as crianças negras, sentem-se discriminadas por serem negras e estrangeiras. Na escola, relatam ter amigos e amigas também de cor negra sejam haitianas ou brasileiras. Por conta de sua cor de pele relatam se sentir feias e manifestam desejar que sua pele fosse branca para serem bonitas e aceitas socialmente. Decorre desses preconceitos que as crianças migrantes representam a si mesmas negativamente com implicações intelectuais e emocionais importantes como demonstram pesquisas sobre os traumas causadas pelo racismo.

Para as crianças migrantes participantes de nossa pesquisa, o ambiente social e cultural de sua nova pátria são, portanto, representadas como racistas e preconceituosas. Essa

experiência reproduz a já vivida por essas crianças em seu país natal no qual também se sentiam discriminadas por parte de pessoas brancas e que falam francês, língua oficial do Haiti, uma vez que a língua utilizada pelas pessoas negras é o crioulo. Consideramos relevante pontuar também que a preponderância dos relatos das crianças sobre os constrangimentos que sentem por conta de sua cor de pele não deixou claro o quanto as discriminações sentidas se devem também ao fato de serem estrangeiras, embora não descartemos essa possibilidade com base em pesquisas anteriores com crianças migrantes.

Concluimos que a vivência da cor negra nosso país vem ecoando o desvalor em relação a essa cor de pele já vivenciada em seu país de origem. Em decorrência disso, consideramos relevante às escolas e profissionais da educação privilegiarem as representações das crianças brasileiras e migrantes haitianas ou de outras origens quanto às diferenças, aos preconceitos sejam racistas ou xenófobas. Para tanto, considerando o valor das brincadeiras haitianas para as crianças participantes de nossa pesquisa sugerimos o uso dessas atividades nas escolas como artefatos culturais e educacionais relevantes para o reconhecimento do valor da cultura haitiana e da criança haitiana por parte das brasileiras.

As brincadeiras em grupo podem ser consideradas um meio importante de integração das crianças brasileiras e haitianas, bem como de superação de práticas racistas e xenófobas que inferiorizam e excluem as pessoas estrangeiras e diferentes em sua língua, costumes, hábitos e comportamentos. Supomos que essa integração via brincadeiras de grupos são capazes de, paulatinamente, superar a xenofobia aos migrantes haitianos e negros que significam repúdio ao desconhecido.

Constatamos também que a valorização da cultura haitiana tem sido oferecida pelos templos religiosos que as crianças frequentam, pois é nesses espaços que vivenciam novamente brincadeiras haitianas e sua língua de origem com outras crianças haitianas. Neste sentido, os templos religiosos têm se constituído ponto de encontro para confraternização com seus pares, rememoração de experiências vividas em seu país natal, compartilhamento de sentimentos de medo e alegria vividas no Brasil.

Em outros espaços como as escolas e projetos de integração de migrantes as crianças e seus pais, conforme relato de ambos, não tido oportunidade de manter contato com sua cultura nativa. Reproduzindo resultados de pesquisas anteriores, para além das vivências informais nos templos religiosos, às crianças haitianas participantes não tem sido oferecidas experiências de educação não formal tanto para adaptação à cultura brasileira como de valorização e manutenção da cultura haitiana. Conforme seus relatos as crianças têm participado tão somente da educação formal oferecida pelas instituições escolares. Tais resultados nos levam a concluir

que tanto o estado brasileiro como organizações não-governamentais não têm oferecido suporte a atravessar os processos de adaptação social, cultural e moral ao novo país. Disso decorre, o acréscimo de dificuldades e sofrimento psíquico aos já decorrentes do processo de imigração. A inexistência de políticas públicas e ações sociais específicas para facilitar este processo parece-nos urgente para o desenvolvimento da integração dessas crianças ao país.

Diante disso, consideramos relevante destacar a importância das escolas e dos profissionais da educação neste processo de inserção das crianças na cultura brasileira, valorização da cultura haitiana e integração entre crianças haitianas e brasileiras. Mudanças nas práticas escolares e formação docente direcionada a essas demandas nos parecem medidas necessárias para atender essas demandas confirmadas nos depoimentos das crianças haitianas participantes de nossa pesquisa.

Como consequências para a educação os resultados de nossa pesquisa assinalam a insuficiência de políticas educacionais, sociais e culturais específicas para o atendimento de crianças migrantes coadunando-nos com as pesquisas anteriores de Bezerra (2016), Silva (2020), Alcubierre (2017), Paula (2018), Gonçalves (2018) e Grajzer (2018).

Por último, consideramos relevante apontar questões que surgiram de nossa pesquisa e que se mantem em aberto como as representações e impressões de crianças de outras faixas etárias sobre suas experiências em nosso país; bem como as possíveis repercussões da implementação de ações educativas não formais sobre essas impressões.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. **Migrações, refugiados e apatridia**. Guia para comunicadores. Brasília, DF: FICAS, 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS- color_FINAL.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.
- ALCUBIERRE, Karina Strohhecker Lisa. **Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida**. Orientadora Soraya Franzoni Conde. 2017. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola**. Orientadora: Anete Abramowicz. 2019. 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- ARAÚJO, A. A. A. Limitações e estratégias de ação feminina na sociedade haitiana: categorias de articulação/interseccionalidades. **Agenda Social**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 19-28, 2015. Disponível em: <http://www.revistaagendasocial.com.br/index.php/agendasocial/article/view/261/132>. Acesso em: 27 set. 2021.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981
- BAHIA, Joana; SANTOS, Mirian (org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios**. São Paulo: Oikos, 2016.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROS, Allyne Fernandes Oliveira. **Reconstrução em movimento: os impactos psicológicos do terremoto de 2010 em imigrantes haitianos**. 2016. 127 f. Orientadora: Lucienne Martins Borges. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BEZERRA, Cecília Braga. **Distantes do berço: impactos psicológicos da imigração na infância**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BORGES, Júlio César Pereira; CALAÇA, Manuel. **Desterritorialização**: a ótica cultural do processo de modernização da agricultura em Goiás. *In*: SIMPÓSIO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 10., 2007, Catalão. **Anais...** Catalão: UFGO, 2007. p. 1-12.

BORGES, Valdir. **Os refugiados da terra**: uma problemática ético-política inspirada nas abordagens freireanas. Curitiba: CRV, 2019.

BORSATI, Jucélia. **Ser-estar-entre-línguas**: um lugar de diferenças para as crianças haitianas se (re) conhecerem. 2019. 148 f. Orientadora: Angela Derlise Stübe. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9_394.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018**. Brasília, 22 ago. 2019 Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>. Acesso em: 9 jan. 2020.

CALADO, Prila Leliza. A hospitalidade como aspecto facilitador em aulas de LEM. **Revista X**, Curitiba, v. 1, p. 1-12, 2012.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2015.

CARDOZO, Poliana Fabíula. **O Líbano ausente e o Líbano presente**: espaço de identidades de imigrantes libaneses em Foz do Iguaçu-Curitiba. Orientador: Wolf-Dietrich Gustav Johannes Sahr. 2020. 194 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Orientadora: RoseliFischmann. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Isabelle Dias. **A proteção das crianças e adolescentes refugiados no Brasil: a necessidade de políticas públicas de integração**. 2018. 278 f. Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Revista Inf. & Soc.**, João Pessoa, n. 1, v. 24, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10000/10871>. Acesso em: 24 jun. 2020.

CAVALCANTI, Camilla Martins. **Da invisibilidade à visibilidade: a insuficiência da política pública educacional para crianças e adolescentes migrantes e refugiados em Fortaleza no período de 2015 a 2020**. Orientadora: Ana Carla Pinheiro Freitas. 2020. 137f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/conteudosite/F10663420201207124902323374/Dissertacao.pdf>. Acesso em: 1 set. 2021.

CHARLES, Vagner. **Análise da identidade e da alteridade no sistema educacional haitiano**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254005>. Acesso em: 27 ago. 2021.

COMANDULLI, Sandra Patricia Eder; MONTANDON, Alan. **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas**. São Paulo: Senac de São Paulo, 2011.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, el rechazo al pobre: um desafio para la democracia**. Barcelona: Paidós, 2017.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e Inclusão. **WebMosaica Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 2011.

CRUZ NETO, Reinaldo Venâncio da. **No Brasil, xenofobia tem cor e alvo: a realidade do deslocamento humano de haitianos ao Brasil, através do Estado do Acre, pós-catástrofe natural no Haiti em 2010**. Orientador: Evandro Charles Piza Duarte. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Constituição) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância e imigração: questões para a pesquisa. *In:* FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 370-398.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas da gente negra**. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

DUTRA, Cristiane Feldmann; GAYER, Suely Marisco. A inclusão social dos imigrantes haitianos, senegaleses e ganeses no Brasil. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 12., 2015, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul, 2015. p. 1-20. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/13067>. Acesso em: 29 ago. 2021.

ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 16, no 35, p. 274-305, jan./abr. 2014.

FAETI, Pâmela V. **Representações de si, jogo e experiência**: deslocamentos das identidades na formação docente. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. 2017. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio**: o dicionário de língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOLHA DE S.PAULO. **Estrangeiros buscando refúgio no Brasil mais que dobraram em um ano**. São Paulo, 19 jun. 2018. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/06/estrangeiros-buscando-refugio-no-brasil-mais-que-dobraram-em-um-ano.shtml. Acesso em: 3 mar. 2020.

FREIRE, P. Eillich, I. **Diálogo**. Buenos Aires: Búsqueda, 1975.

GARCIA, Roberta Ribeiro. Um olhar multidisciplinar sobre a realidade dos imigrantes haitianos em Santa Catarina. *In:* SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVALI, 21., 2018, Biguaçu. **Anais [...]**. Biguaçu: UNIVALI, 2018. p. 1-17. Disponível em: <https://login.semead.com.br/21semead/anais/arquivos/1302.pdf>. Acesso em: 4 set. 2020.

GARCIA, Valeria Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento**. 2009. 455 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251690>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GAUDEMAR, J. P. D. **Mobilidade do trabalho e acumulação do capital**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILROY, Paul. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

GIROTO, Giovani. **(Sobre)vivências migratórias**: narrativas de haitianas e haitianos residentes no município de Maringá-PR sobre acolhida, educação e inclusão. Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. 2020.155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Sueli de Castro. A presença dos migrantes haitianos em território maringaense. **Revista Geografar**, Curitiba, v. 11, n. 2, p. 5-16, jul./dez. 2016.

GONÇALVES, Carolina Abrão. **Ser criança imigrante boliviana na Ocupação Prestes Maia**: o cotidiano e os sonhos da infância. Orientadora: Marcia Aparecida Gobbi. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Preconceitos, estereótipos e resistências do dia- a-dia. *In*: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005. p. 151-179.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas**: um olhar para infância e seus direitos. Orientadora: Luciane Maria Scindwein. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. **O “eu” confronta o “outro”**: o que (re) velam as manifestações de brasileiros sobre haitianos nas mídias e redes sociais digitais. 2017. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1887>. Acesso em: 12 abr. 2020.

GUIMARÃES, Paula; FARIA-FORTECOËF, Clarice. A complementaridade entre educação (formal, não formal e informal) e (auto, hetero e eco) formação: uma discussão a partir de autobiografias. **Educação**, Santa Maria, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61311/pdf> Acesso em: 20 set. 2020.

GUSMÃO, Alexandre de. **Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HAGA, Elisabeth Yuko. **Nikkei**: estrangeiro em seu país natal? Um estudo sobre identidade, estigma e preconceito com filhos e netos de imigrantes japoneses. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMAD, Nazir. As crianças do Haiti. **Revista Reverso**, Belo Horizonte, ano 32, n. 60, p. 73-76, set. 2010.

HASANOVIĆ, M. Psychological consequences of war-traumatized children and adolescents in Bosnia and Herzegovina. **Acta Medica Academica**, v. 40, n. 1, p. 45-66, 2011.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JALIL, Eduardo Soteras. Deslocamento forçado supera 68 milhões de pessoas em 2017 e demanda novo acordo global sobre refugiados. **ACNUR**, Genebra, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/06/19/mais-de-68-milhoes-de-pessoas-slocadas-em-2017-e-essencial-um-novo-acordo-global-sobre-refugiados>. Acesso em: 06 out. 2019.

JESUS, Alex Dias de. **Redes da migração haitiana no Mato Grosso do Sul**. 2020. 313 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

JODELET, Denise. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. *In*: MOSCOVICI, Serge (org.). **Psicología social**. Barcelona: Paidós, 1993. p. 469-493.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KOLTAI, Caterina. A recepção nacional do estrangeiro no mundo globalizado. *In*: VIEIRA, Listz (org.). **Identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 105-111.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 11-18.

LANGA, Ercílio Neves Brandão. **Diáspora Africana no Ceará no século XXI**: ressignificações identitárias de estudantes imigrantes. Orientação: Alba Maria Pinho de Carvalho. 2016. 563 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LEITÃO, Mércia Maria; DUARTE, Neide. **Tarsila e o papagaio Juvenal**. São Paulo: Ed. do Brasil, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Nilson José. **Marcha criança**: redação e criação: 1º ano Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione, 2007.

MARTINS-BORGES, Lucienne. Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, DF, v. 21, n. 40, p. 151-162, jan./jul. 2013.

MEZAN, Renato. Tempo de muda: ensaios de psicanálise. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 227-241, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-352006000100015. Acesso em: 15 out. 2020.

MIYAHIRA, Elbio; RODRIGUES, Leda Maria Oliveira; SOARES, Cybele de Faria e. **Imigração recente e educação, o caso do Estado de São Paulo e sua metrópole**. São Paulo: ABEP, 2014. Disponível em: http://www.abep.org.br/~abeporgb/abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-1-5-765-677.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOTIZUKI, Katia Regina Nunes. et al. Atenção à saúde aos imigrantes haitianos na visão de trabalhadores e gestores em Cuiabá, Mato Grosso. **Connectionline**, Várzea Grande, n. 20, p. 84-103, 2019.

MULLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativos e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NASCIMENTO, Elzimar Pereira Ferraz; PADOVAN, Regina Célia; VIEIRA, Marta de Souza. Educação informal em povoado na tessitura da vida cotidiana. **Revista Produção Acadêmica – Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários**, Porto Nacional, v. 2, n. 1, p. 87-100, jun. 2016.

NASCIMENTO, Juciene Silva de Sousa. **Ações para implementação da lei 10.639/03: a (des) consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo**. Orientadora: Cleonara Maria Schwartz. 2017. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

NOBEL, Colégio. **A mágica do conhecimento**. Maringá: [s.n.], 2008.

OLIVEIRA, A. T. R.; CAVALCANTI, L.; COSTA, L. F. O acesso dos imigrantes ao ensino regular. *In*: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo**. Orientador Alípio Marcio Dias Casali. 2019. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Magda Sarat. O surgimento do conceito de infância: do renascimento à modernidade. *In*: OLIVEIRA, Magna Sarat. (org). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 19-33.

OLIVEIRA, Priscilla Silva de. **Comunicação, representação e migração feminina: um estudo de caso do grupo de rappers bolivianas Santa Mala**. Orientadora: Denise Cogo. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2018.

PAULA, Karoline Vitorino da Silva. **A experiência contada por elas mesmas: um estudo acerca da migração sob o olhar e a narrativa da criança**. Orientador: Erneldo Schallenberger. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018.

PIMENTEL, Adelma; ARAÚJO, Lucivaldo da Silva. Concepção da criança na pósmodernidade. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 2, n. 27, p. 184-193, jan/jun. 2007.

PIMENTEL, Luís. **A menina, a vaca e o avô**. Curitiba: Positivo, 2011.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PÓVOA-NETO, Helion. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual. **Experimental**, São Paulo, n. 2, p. 11-24, mar. 1997.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999

PRIORE, Mary Del. **Histórias e conversas de mulher**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2013.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre colônia e o império. *In*: PRIORE, Mary Del (org). **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 232-253.

PROSPERE, Renel. **Educação e transformação social no/do Haiti à luz (da pedagogia braçal) de Frantz Fanon**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

PROSPERE, Renel; NOGARO, Arnaldo. **Educação e transformação social no/do Haiti à luz (da pedagogia braçal)**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: PRIORE, Mary Del (org). **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 12-49.

REIS, Marilise Luiza Martins dos. **Diáspora como movimento social: A Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diaspora e as políticas de combate do racismo numa perspectiva transnacional**. Orientadora: Ilse Scherer-Warren. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RIBEIRO, Jonas. **Os bolos gigantes**. São Paulo: Ed. do Brasil, 2008.

RIBEIRO, Jonas. **Palavra de filho**. São Paulo: Ed. do Brasil, 2009.

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. São Paulo: Salamandra, 2009.

ROCHA, Ruth. **Leila menina**. São Paulo: Moderna, 2012.

ROSSETO, Daniele. **A presença haitiana no Brasil: o município de Mandaguari, PR como um estudo de caso**. Maringá. Orientador: Henrique Manoel da Silva. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

ROSTIAUX, Stéphane. Protocolo de assistência a migrantes em situação de vulnerabilidade. Brasília, DF: Organização Internacional para as Migrações, 2018. Disponível: https://www.unodc.org/documents/human-trafficking/GLO-ACT/OIM_Protocolo_1.pdf. Acesso: 19 jun. 2021.

RUFFATO, Luiz. Leia na íntegra o discurso de Ruffato em Frankfurt. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 9 out. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/leia-na-integra-o-discurso-de-ruffato-em-frankfurt-3u1k0e6fxe0t96ngmpl2nlyz2>. Acesso em: 3 maio 2020.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

SANTOS, Alessandra Rufino. **Migração de peruanos em Boa Vista-RR**. Orientador: Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SANTOS, Angélica Paixão dos; SANTOS, Maquézia Suzane Furtado dos; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho. *In*: SEMINÁRIO MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS, REFÚGIO E POLÍTICAS, 10., Porto Velho. **Anais [...]**. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. 10 p. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/47_MSFS.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS, Isabelle Dias Carneiro. **A proteção das crianças e adolescentes refugiados no Brasil: a necessidade de políticas públicas de integração**. Orientadora: Patrícia Tuma Martins Bertolin. 2018. 278 f. Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Agenda & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do pré-vestibular para negros e carentes**. 2006. 350 f. Tese (Doutorado em Geociências) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, Portugal, n. 35, p. 9-29, 2001. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0873-5292001000100002&lng=pt&nrm=i. Acesso em: 25 out. 2020.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Orientadora: Leny Sato. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba: IESDE, 2003.

SECRETARIA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ. **Sugestão de planejamento**. Maringá: Prefeitura Municipal de Maringá. Secretaria de Educação. Gerência do Ensino fundamental, 2020.

SEITENFUS, Ricardo. O buraco negro da consciência ocidental. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. esp. (supl.), p. 62-75. dez. 2015.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, educação infantil, migrações**. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, Adnilson José da. Infância e educação na obra de Rousseau. *In*: OLIVEIRA, Magda Sarat (org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 1-13.

SILVA, Fabiana Aparecida de. **A arte através da música na vida de crianças e adolescentes, filhos(as) de (i)migrantes**: aproximações de três programas sociais localizados em São Paulo, Coimbra e Amsterdam que trabalham com essa demanda. 2019. 282 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVEIRA, Lilian Marta da; ARINI, Sandra Mara; MATOS, Izabella Barison. Imigração haitiana e acesso ao ensino superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). *In*: ROMAN, Darlan José; MATOS, Izabella Barison. **Imigração haitiana**: perfil, ambientação social e organizacional no oeste catarinense, política migratória e aspectos da história do Haiti. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2018. p. 63-90. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/imagens/uploads/editora/Miolo_mestradoADM_web.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. *In*: VELHO, Otávio Guilherme (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. p. 10-24.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. *In*: FREITAS, Marcos; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

SOUSA, Leila Lima de. O processo de hibridação cultural: prós e contras. **Revista Temática**, João Pessoa, ano 9, n. 3 p. 1-8, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/21983/1210220141212.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

SOUZA, Lorena Francisco de; HEIDEMANN, Heinz Dieter. **Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas**. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-12122014-193729>. Acesso em: 8 abr. 2020.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA COORDENADORA DA PASTORAL DO MIGRANTE E DO PADRE RESPONSÁVEL PELA PARÓQUIA SANTA RITA DE CÁSSIA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPE**

AUTORIZAÇÃO

Senhor Padre Adriano Sacardo
Responsável pela Paróquia Santa Rita de Cássia – Maringá/PR Senhora Wanda Aparecida
Pinto da Silva
Coordenadora da Pastoral do Migrante da Paróquia Santa Rita de Cássia

Por meio deste documento solicitamos sua autorização para a realização da pesquisa acadêmica intitulada “EXPERIÊNCIAS MIGRATÓRIAS DE CRIANÇAS HAITIANAS EM MARINGÁ: UM ESTUDO DE CASO”, parte do Mestrado em Educação/UEM desenvolvido por Juliane Daiane da Silva Montanher, sob orientação da prof.^a Dra. Geiva Carolina Calsa, em suas dependências como parte da Pastoral do Migrante aí desenvolvida.

Nosso objetivo é o de investigar as representações das crianças haitianas sobre sua experiência de imigração em nosso país. Por conta disso, contamos com a participação das crianças haitianas que frequentam a Pastoral do Migrante desenvolvida por esta Paróquia. Com as crianças migrantes desenvolveremos uma Oficina Lúdica com brincadeiras, músicas, jogos, desenhos e contação de histórias. As atividades serão desenvolvidas nas dependências da Paróquia em horários, dias e duração definidos em conjunto com as próprias crianças, suas famílias e a coordenação da Pastoral. Para a sua participação as crianças indicadas pela

coordenação da Pastoral deverão manifestar seu aceite formal em documento próprio fornecido pela Universidade Estadual de Maringá. Do mesmo modo, suas famílias deverão manifestar seu consentimento de participação de suas crianças na presente pesquisa também em documento próprio e fornecido pela instituição.

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colocamo-nos a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Maringá, 13 de junho de 2020.

Profª. Dra. Geiva Carolina Calsa Profª. Coordenadora da Pesquisa

Assinaturas de autorização para o desenvolvimento da pesquisa: “Crianças migrantes haitianas: um estudo sobre identidades culturais híbridas” do Mestrado em Educação/UEM Juliane Daiane da Silva Montanher,

Padre Adriano Sacardo
Responsável pela Paróquia Santa Rita de Cássia – Maringá/PR

Sra. Wanda Aparecida Pinto da Silva
Coordenadora da Pastoral do Migrante da Paróquia Santa Rita de Cássia.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (FAMILIARES)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO- PPE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores (as) responsáveis:

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação do seu filho (a) na pesquisa intitulada “EXPERIÊNCIAS MIGRATÓRIAS DE CRIANÇAS HAITIANAS EM MARINGÁ: UM ESTUDO DE CASO” que faz parte do Mestrado em Educação e é orientada pela prof.^a Geiva Carolina Calsa da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar quais são as representações das crianças haitianas de si. Para isto a participação de seu filho (a) é muito importante e ocorrerá da seguinte forma: roda de conversa, brincadeiras, músicas, jogos, desenhos e contação de história. Poderão ocorrer desconfortos/riscos a seguir: a criança pode não estar disposta nas realizações das atividades naquele momento ou poderá sentir-se incomodada de participar do que propomos. Neste caso, verificaremos se a criança quer continuar a participar da atividade e caso se recusa poderá desistir. O mesmo ocorrerá, caso a criança se negue a responder a alguma pergunta. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou do seu filho (a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho (a). Filmagens e gravações ficarão de posse da pesquisadora e da orientadora para finalidade de consulta

científica e serão descartadas após o uso. Os benefícios esperados são o desenvolvimento da criatividade e da interação entre as crianças. Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos para sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras (ressarcimento de despesas). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você, como responsável pelo participante da pesquisa).

Eu, _____,
declaro que fui devidamente esclarecido e permito que meu filho/filha participe

VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela prof.^a Geiva Carolina Calsa.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu.....,responsável pela criança
....., autorizo a pesquisadora Juliane
Daiane da S. Montanher a gravar/filmar e fotografar as intervenções realizadas com meu
filho/filha.

Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,... ,
declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa em tela.

Data Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme
o endereço:

Dados da pesquisadora

Nome: Juliane Daiane da Silva Montanher

Endereço: Rua José dos Santos, nº 980, Parque Itaipu, Maringá-PR Telefone: (44)998372514

E-mail: juliane.daiane@gmail.com

Dados da orientadora

Nome: Geiva Carolina Calsa

Endereço: Rua Montevideo, nº206, Jardim Alvorada, Maringá-PR Telefone: (44)999335872

E-mail: gccalsa@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Pesquisa e Pós-Graduação (PPG), sala 04.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O REGISTRO EM FOTOS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Universidade Estadual de Maringá Programa de pós-graduação em educação (PPE) Projeto: Histórias de crianças migrantes haitianas Orientadora: Prof.^a. Dra. Geiva Carolina Calsa Pesquisadora: Juliane Daiane da S. Montanher

Termo de autorização

Eu____, responsável pela criança_____, autorizo a pesquisadora Juliane Daiane da S. Montanher a registrar em foto, as atividades realizadas no Projeto: Histórias de crianças migrantes haitianas. Reconheço que o material será usado para fins acadêmicos de pesquisa e não será apresentado em nenhum meio de comunicação (TV, internet) sem prévia autorização. Afirmando estar ciente que a pesquisa faz parte do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá a nível de mestrado, orientada pela prof.^a. Dra. Geiva Carolina Calsa.

1. Autorizo a reprodução do material para fins acadêmicos, em eventos científicos e para fins educacionais?

() Sim

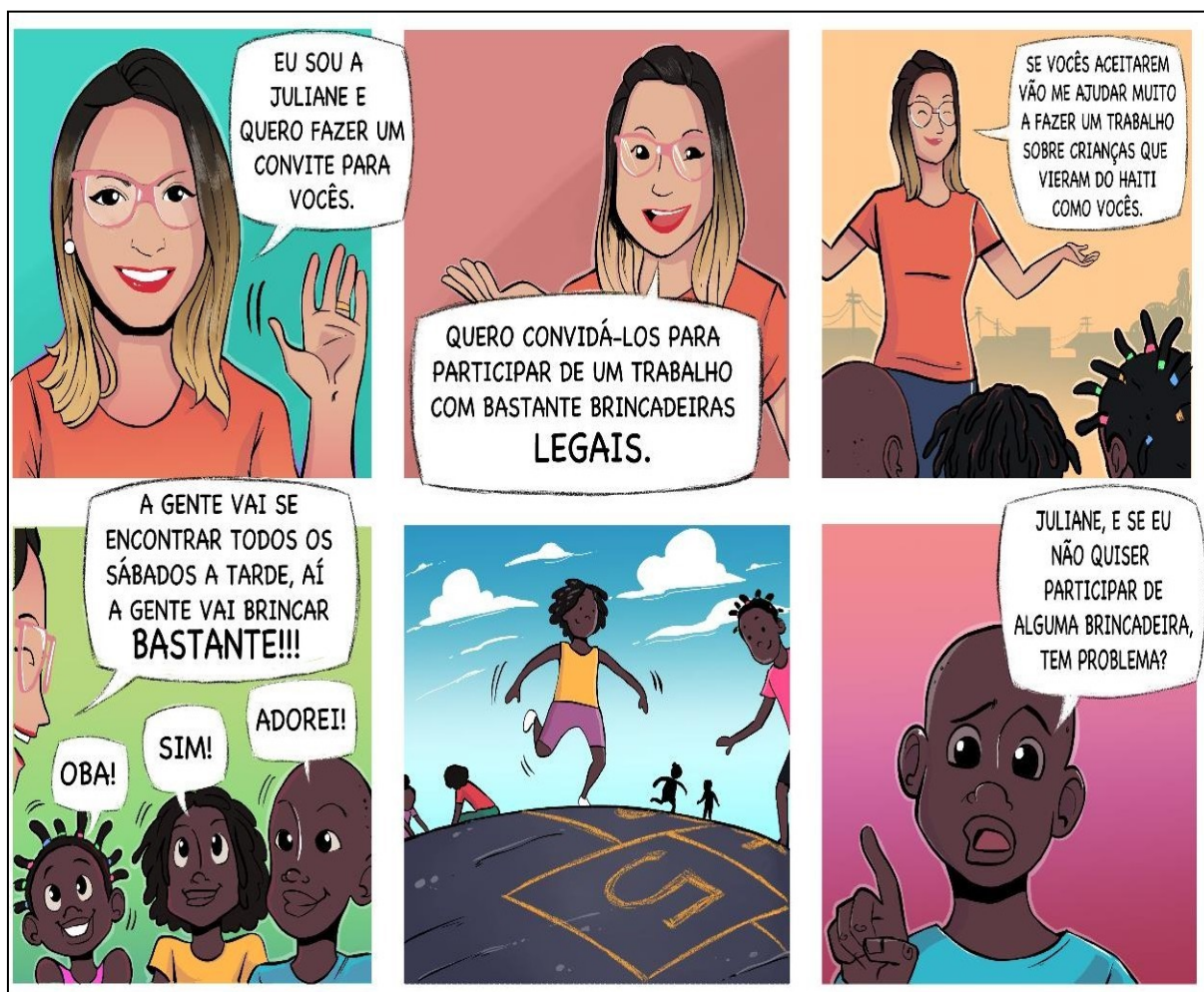
() Não

Assinatura do Responsável:

Assinatura da pesquisadora:

Assinatura da orientadora:

APÊNDICE D – O TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)







APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____,

baixo assinado, concordo que a pesquisadora Juliane D. da Silva Montanher, registre em vídeo a entrevista realizada comigo. Reconheço que o material será usado no trabalho intitulado “EXPERIÊNCIAS MIGRATÓRIAS DE CRIANÇAS HAITIANAS EM MARINGÁ: UM ESTUDO DE CASO”, o qual não será apresentado em nenhum meio de comunicação (TV, internet) sem prévia autorização. Fui informado pela responsável do estudo sobre as características, objetivos da pesquisa e os benefícios da minha participação. Afirmo estar ciente que a pesquisa faz parte do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá a nível de mestrado, orientada pela prof.^a Dra. Geiva Carolina Calsa. Declaro ainda que não preciso responder todas perguntas e que minha participação é totalmente voluntária. Além disso, afirmo que não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos para participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras.

Local e data:

Assinatura da pesquisadora: __

Assinatura do entrevistado: _____

Em caso você de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, posso contatar as pesquisadoras nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Dados da pesquisadora

Nome: Juliane Daiane da Silva Montanher

Endereço: Rua José dos Santos, nº 980, Parque Itaipu, Maringá-PR Telefone:
(44)998372514

E-mail: juliane.daiane@gmail.com

Dados da orientadora Nome: Geiva Carolina Calsa

Endereço: Rua Montevideo, nº206, Jardim Alvorada, Maringá-PR Telefone:
(44)999335872

E-mail: gccalsa@hotmail.com

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Pesquisa e Pós-Graduação (PPG), sala 04.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE F – OFICINA LÚDICA – 2º ENCONTRO

Pesquisadora: Vocês gostam de brincar com massinha de modelar? (O grupo respondeu que sim, com exceção do Jogador)

Pesquisadora: Crianças, vocês podem escolher a cor que quiserem. Certo? Grupo: Sim.

Noiva: Eu quero vermelho, porque combina com meu sapato. Cor de Rosa: Eu quero rosa, porque amo essa cor.

Noiva: Também quero uma massinha cor de pele?

Pesquisadora: Ah, sim! Você pode pegar, por gentileza, essa massinha? Noiva: Sim! (a criança pega a massinha rosa claro)

Pesquisadora: Você pode me dar essa massinha pouquinho? Noiva: Sim.

Pesquisadora: (coloquei a massinha rosa claro perto de seu braço) Essa massinha é parecida com a cor de sua pele?

Noiva: A massinha rosa não é parecida com a minha cor de pele, minha cor é parecida com o marrom, mas eu gostaria de ter sua cor (aponta para pesquisadora).

Pesquisadora: Hum, entendi e porque gostaria de ter minha cor?

Noiva: Ah, na minha escola, as crianças preferem brincar e ser amigas das crianças que tem a sua cor.

Pesquisadora: E vocês crianças? Também gostariam de ter minha cor? (o grupo respondeu que sim)

[...]

Jogador: Eu não queria brincar de massinha e sim jogar bolar.

Pesquisadora: Jogador, você já brincou alguma vez de massinha de modelar? Jogador: Não.

Pesquisadora: Já pensou em brincar? (a criança balança negativamente a cabeça)

Pesquisadora: Crianças, vocês querem jogar futebol ou preferem continuar brincando com a massinha de modelar? (com exceção de Jogador, as crianças afirmam a preferência pela massinha)

Jogador: Tudo bem, eu fico olhando eles brincarem até a próxima atividade.

Pesquisadora: Nossa Goleiro, ficou muito bonito o seu desenho! Você pode me falar sobre ele?

Goleiro: Ah, eu fiz Jesus (em seguida disse que era a auxiliar de pesquisa e depois fala que era a pesquisadora)

[...]

Pesquisadora: Crianças, vocês já viram uma mágica? Grupo: Não.

Pesquisadora: Vocês sabem quem faz mágica?

Noiva: É alguém que trabalha na igreja, o mágico usa uma vara e um coelho.

Pesquisadora: Vocês querem ver a Mágica do livro?(*)

Grupo: Sim.

Pesquisadora: Vocês gostaram da mágica? Grupo: Sim.

Pesquisadora: Crianças, vocês gostariam que acontecesse alguma magia em suas vidas? Cor de Rosa: Sim, eu quero ter uma casa.

Noiva: Eu queria comprar uma casa e um carro. Cor de Rosa: Ah, eu também queria um carro.

Goleiro: Ah, eu queria ser goleiro da seleção brasileira. Jogador: Eu queria ser jogador da seleção brasileira.

Neymar: Ah, eu gostaria de ser o Neymar.

(Docinho, Batman e Massinha não souberam responder) [...]

(*) Livro infantil *A Mágica do Conhecimento* (2008), composto de figuras de crianças e professores. A obra é formada por páginas em branco, desenhos em preto e branco e desenhos coloridos, dependendo da posição em que se coloca os dedos nas bordas das páginas para folhear o livro. Ora fica tudo branco, ora preto e branco e ora colorido, como se fosse uma magia.