



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E CULTURA

FERNANDA PARAGUASSU

NARRATIVAS DE INFÂNCIAS REFUGIADAS
A criança como protagonista da própria história

Rio de Janeiro

2020

FERNANDA PARAGUASSU

**NARRATIVAS DE INFÂNCIAS REFUGIADAS:
A criança como protagonista da própria história**

Dissertação apresentada em cumprimento parcial às exigências do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Escola de Comunicação (POS-ECO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Linha de pesquisa Mídia e Mediações Socioculturais (MMS) – para obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Mohammed ElHajji

Rio de Janeiro
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO
UFRJ



ESCOLA DE COMUNICAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Comunicação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
APRESENTADA POR FERNANDA ESPÍNOLA PARAGUASSU DE
SÁ NA ESCOLA DE COMUNICAÇÃO DA UFRJ**

Aos trinta dias do mês de novembro de dois mil e vinte, às dez horas, por meio de videoconferência, foi apresentada a dissertação de mestrado de Fernanda Espínola Paraguassu de Sá, intitulada: ***"Narrativas de Infâncias Refugiadas: a criança como protagonista da própria história"***, perante a banca examinadora composta por: Mohammed ElHajji [orientador(a) e presidente], Marialva Carlos Barbosa, Sofia Cavalcanti Zanforlin e Simone Gonçalves de Assis. Tendo o(a) candidato(a) respondido a contento todas as perguntas, foi sua dissertação:

★ aprovada ☐ reprovada ☐ aprovada mediante alterações

E, para constar, eu, Thiago Couto, lavrei a presente, que segue por mim datada e assinada pelos membros da banca examinadora e pelo(a) candidato(a) ao título de Mestre em Comunicação e Cultura.

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2020

M. ElHajji

Mohammed ElHajji [orientador(a) e presidente]

Marialva Carlos Barbosa [examinador(a)]

Sofia Cavalcanti Zanforlin [examinador(a)]

Simone Gonçalves de Assis [examinador(a)]

Fernanda Espínola Paraguassu de Sá [candidato(a)]

Para todas as crianças refugiadas.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Mohammed ElHajji, que me orientou na jornada durante todo o curso, com paciência, dedicação e entusiasmo. Rigoroso no conteúdo, apostou nas minhas ideias e me mostrou um caminho para dar forma a este trabalho. Também me ensinou que, quando não gostamos da versão final, é porque não ficou bom. Precisamos pensar mais e depois fazer tudo de novo. Até a gente gostar do que fez. *Voilà!*

À profa. Marialva Barbosa, que desde a banca de seleção me desafiou a deixar claro o que eu realmente queria e me ajudou a enriquecer o projeto com sua inspiração contagiante em sala de aula.

Às profas. que integram a banca final, Simone Gonçalves de Assis e Sofia Zanforlin, pelo interesse e disposição em me ajudar a concluir esta etapa.

Aos demais professores do curso de pós-graduação em Comunicação e Cultura da UFRJ, em especial ao Muniz Sodré, ao Paulo Vaz, à Ana Paula Goulart e à Julia Salgado. Suas aulas foram um banho de conhecimento para a vida.

Aos colegas do grupo de pesquisa Diaspotics, pela parceria no trabalho e pelo suporte emocional nos momentos de angústia, especialmente ao Otávio Cezarini Ávila e à Catarina Gonçalves.

Às equipes da Operação Acolhida, da Cáritas-RJ, do Centro de Atendimento aos Refugiados e da ASPAS – Ação Social Paulo VI, que abriram suas portas para que eu pudesse me aproximar das crianças refugiadas e desenvolver a pesquisa. E também à equipe da Defensoria Pública da União.

Aos profs. Helion Póvoa, Alexandre Ribeiro Neto e Camila Escudero.

À minha amiga designer, Luciana Costa, pela linda capa.

A todos que torceram por mim e que, de perto ou de longe, estiveram juntos comigo nesta jornada.

À minha família, sempre.

Obrigada.

*¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño;
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.*

(Pedro Calderón de la Barca)

RESUMO

PARAGUASSU, Fernanda. **Narrativas de infâncias refugiadas: a criança como protagonista da própria história**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura). Escola de Comunicação, UFRJ. Rio de Janeiro, p. 163, 2020.

Qual é a percepção da criança refugiada sobre o processo migratório? Para encontrar a resposta, o caminho foi buscar compreender como se dá a inserção das crianças refugiadas no novo espaço social, cultural e simbólico. O estudo parte da premissa de que a migração é um fenômeno histórico irreversível, mesmo no contexto incerto pós-pandemia, e do fato de que metade dos refugiados no mundo atualmente são crianças. O objetivo principal foi dar visibilidade à criança refugiada e contribuir para reflexões sobre novos paradigmas da comunicação que surgem na relação intercultural com o pequeno migrante. Pelo seu aspecto transdisciplinar, a comunicação permitiu a exploração de diversos níveis da realidade migratória: simbólico, narrativo, discursivo e vinculativo. Uma vez que nas ciências sociais ainda predomina uma visão adultocêntrica relacionada ao processo migratório, esta pesquisa se destaca por apresentar a criança como protagonista. A metodologia consistiu em dois métodos: uma observação empírica de crianças em uma dimensão situacional nos abrigos de refugiados venezuelanos em Roraima; e a uma pesquisa qualitativa com crianças refugiadas venezuelanas e congolesas que moram no Rio de Janeiro, oferecendo uma escuta sensível, apoiada na empatia. Da observação nos abrigos, foram registradas cenas para ilustrar conceitos, como a fronteira como lugar de liminaridade. No Rio de Janeiro, uma atividade lúdica de colagem para a construção do novo lar foi criada exclusivamente para a relação dialógica, chamada de conversa vinculativa. O sensível das conversações voltou em formato de breves histórias que trazem a realidade subjetiva de cada criança e costuram o conteúdo da dissertação. Cada história ganhou dois títulos para mostrar que é possível olhar a mesma experiência sob diferentes perspectivas. Autores como ElHajji, Kristeva, Agier, Arfuch, Ferrarotti e Moscoso contribuíram com conceitos de comunicação intercultural, estrangeiridade, fronteira, relatos de vida e criança refugiada. A pesquisa não teve a pretensão de generalizar a condição da criança em situação de refúgio. Pelo contrário, ficou evidente que cada infância é uma experiência única. Ao mesmo tempo, foi possível identificar aspectos individuais com acentos coletivos. No grupo selecionado, foi observado que há abertura para o novo espaço social, cultural e simbólico. E que o eixo comum que une essas infâncias parece ser a expectativa de um acolhimento com afeto. No entanto, houve casos em que muros visíveis tornaram-se invisíveis, como se a fronteira estivesse em todo lugar. Ainda não é possível afirmar que esses muros se tornarão intransponíveis, perpetuando a divisão entre um e outro. Isso dependerá do que vem pela frente.

Palavras-chave: comunicação intercultural; criança refugiada; narrativas.

ABSTRACT

What is the refugee child's perception of the migratory process? To find the answer, the path was to try to understand how refugee children are integrated into the new social, cultural and symbolic space. The study starts from the premise that migration is an irreversible historical phenomenon, even in the uncertain post-pandemic context, and from the fact that half of the refugees in the world today are children. The main objective was to give visibility to the refugee child and to contribute to reflections on new communication paradigms that arise in the intercultural relationship with the small migrant. Due to its transdisciplinary aspect, communication allowed us to explore different levels of the migratory reality: symbolic, narrative, discursive and binding. Since in the social sciences there is still an adult-centered view related to the migratory process, this research stands out for presenting the child as the protagonist. The methodology consisted of two methods: an empirical observation of children in a situational dimension in the shelters of Venezuelan refugees in Roraima; and a qualitative research with Venezuelan and Congolese refugee children who live in Rio de Janeiro, offering a sensitive listening, supported by empathy. From the observation in the shelters, scenes were registered to illustrate some concepts, such as the border as a place of liminality. In Rio de Janeiro, a playful collage activity for the construction of the new home was created exclusively for the dialogical relationship, called binding conversation. The sensitive aspect of the conversations returned in the form of brief stories that bring the subjective reality of each child and link the content of the dissertation. Each story has two titles to show that it is possible to look at the same experience from different perspectives. Authors such as ElHajji, Kristeva, Agier, Arfuch, Ferrarotti and Moscoso contributed with the concepts of intercultural communication, foreignness, frontier, reports of life and refugee children. The research did not intend to generalize the condition of the child in a situation of refuge. On the contrary, it became evident that each childhood is a unique experience. At the same time, it was possible to identify individual aspects with collective emphasis. In the selected group, it was observed that they are opened for the new social, cultural and symbolic space. And that the common axis that unites these childhoods seems to be the expectation of a warm welcome. However, there were cases where visible walls have become invisible, as if the border is everywhere. It is not yet possible to say that these walls will become insurmountable, perpetuating the division between one and the other. This will depend on what lies ahead.

Keywords: intercultural communication; refugee child; narratives.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Limite entre Brasil e Venezuela	27
Figura 2:	Regras de boas vindas	27
Fig. 3:	A expressão infantil no desenho	31
Figs. 4 e 5:	Na parede da sala da DPU, em Pacaraima	31
Figs. 6 e 7:	No abrigo indígena Janokoida, espaço infantil e cartaz com	37
	orientações para todos	
Figs. 8 e 9:	No abrigo Rondon 3, em Boa Vista	40
Fig. 10:	Crianças brincam após o jantar	43
Fig. 11:	O jantar no abrigo Rondon 3	43
Fig. 12:	Recém-nascido no abrigo Rondon 3	43
Fig. 13:	Berço de papel do pequeno da foto ao lado	43
Figs. 14 e 15:	A ambiguidade dia/noite no abrigo Rondon 3, em Boa Vista	44
Fig. 16:	Briefing para a missão canadense na coordenação da Operação	44
	Acolhida, na 1ª Brigada de Infantaria de Selva, em Boa Vista	
Fig. 17:	Cores, sorrisos no abrigo Rondon 3 e um pequeno olhar	44
	observador ali no canto esquerdo da foto	
Fig. 18:	Sinais de pequenos andantes no abrigo Rondon 3	45
Fig. 19:	Menino vagueia na rodoviária de Boa Vista	48
Fig. 20:	Cão vagueia na mesma rodoviária	48
Figs. 21 e 22:	Casas de papel para a atividade de colagem	62
Figs. 23 e 24:	Capa e interior do termo infantil	65
Figs. 25 e 26:	Figuras temáticas para a atividade de colagem	67
Figs. 27 e 28:	Militares interagem com crianças no abrigo indígena em	81
	Pacaraima	
Fig. 29:	Figura que representa a união	85
Fig. 30:	Casa de menina, 12 anos, RDC	91
Figs. 31 e 32:	Casas de menino congolês e de menina venezuelana	128
Fig. 33:	Casa de menina venezuelana	129
Fig. 34:	Casa de menino venezuelano	129

Créditos: todas as fotos são de arquivo pessoal.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Tabela de conteúdo da atividade lúdica 145

Anexo 2: Termo infantil 146

Ver vídeo da apresentação no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=txcC9GSKTuE&t=11s>

SUMÁRIO

Apresentação	11
Introdução	14
1. A fronteira: primeiros passos na liminaridade	27
1.1. A simbiose de culturas no abrigo de indesejáveis	35
1.2. Ser criança refugiada	40
1.3. A migração infantil forçada contemporânea	45
2. A conversação vinculativa na construção do novo lar	52
2.1. A comunicação intercultural na criação do vínculo	54
2.2. A representação do novo espaço social, cultural e simbólico	59
2.3. Aspectos da narrativa e a imaginação infantil	73
3. O afeto na relação intercultural com a criança refugiada	81
3.1. Subjetividades na narrativa da criança migrante	84
3.2. As estratégias da criança para a busca pelo afeto	89
3.3. Os modos de contar a história e o papel do narrador	102
4. O acolhimento como divisor de águas	112
4.1. Pode a criança refugiada falar?	113
4.2. Protagonistas da própria história	121
4.3. Destino final: pluripertencimento ou errância	128
Considerações finais	132
Referências	139
Anexos	145
Apêndice	147

Apresentação

Abril de 2017. Sentada sozinha no canto do degrau, eu observava a movimentação das mulheres naquela varanda. Era mais uma manhã de atendimento a solicitantes de refúgio na casa onde funciona a sede da Cáritas RJ. O grupo da República Democrática do Congo que voltava da aula de português ministrada ali perto, no Campus Maracanã da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), conversava em lingala. A melodia da língua que lembra o francês dava a impressão de que era possível entender alguma coisa do que elas falavam. Mas, mesmo depois de certo esforço, pareciam estar blindadas num mundo só delas, onde ninguém mais podia entrar. Naquele lugar, eu era a forasteira.

Um pedaço de bolo e refresco de maracujá eram o lanche do dia, um gesto de acolhimento para aquelas pessoas que traziam na bagagem histórias tão duras de uma realidade desconhecida por todos nós. Na busca por relatos de força, encontrei sonhos guardados com cuidado e uma vontade absurda de viver. Um dos depoimentos me marcou bastante. Demorei um pouco para processar o que acabara de escutar. A mulher tinha me contado que fugiu de seu país com a filha de apenas cinco anos de idade depois de sofrer perseguição política. Viu colegas desaparecerem aos poucos, até que chegou sua vez de ser ameaçada por homens que entraram em sua casa, amarraram seu marido e arrebataram seu rosto com socos violentos. Tudo testemunhado por dois olhinhos que não estavam preparados para entender o mundo que os esperava. A mulher foi avisada de que seria a próxima a “sumir”. Foi então que decidiu juntar alguns poucos pertences, pegar a filha pelo braço e fugir para bem longe. O marido ficou para trás com o filho. Era caro para fugirem todos juntos. Mãe e filha foram na frente. O pai e o menino iriam depois. O Brasil foi o destino para tentar refazer a vida do zero. Perguntei se já tinha conversado com a filha sobre o que aconteceu desde aquele dia. Ela me disse que nunca tinha tocado no assunto com a filha. “O que ela teria para falar sobre isso?”, questionou.

Naquele momento, olhei de longe para a menina. Tímida. Quieta. Não sei se era ela que estava assustada ou se era eu. Mas, certamente, ela trazia algo de diferente das outras crianças que brincavam no pátio da casa: uma tristeza no olhar. Será mesmo que aquela menina não tinha nada para dizer? Seria um silêncio imposto? Ou ela ainda não estaria pronta para falar? Era nisso que eu pensava quando, de repente, outra criança se aproximou de mim. Essa menina tinha olhos cheios de vida. Jeito curioso, conversadeira, magricela, mas com uma atitude que demonstrava a força de uma líder de coragem. Ah, tão pequena e com tanta

responsabilidade de carregar esses atributos de gente grande, de gente vivida. Mas ela parecia dar conta disso.

“O que você escreve aí?”, perguntou a menina, apontando para meu caderno de capa colorida, usado para minhas anotações. “Escrevo histórias”, respondi. “Então escreve uma história para mim?”, pediu a menina, com um sorriso encantador no rosto. “Tive uma ideia! Vamos escrever uma história juntas!”, sugeri. Aos poucos, outras meninas foram chegando mais perto e a construção da história acabou se tornando um processo coletivo. Elas estavam em uma sintonia incrível. Ou melhor, nós estávamos em sintonia. Eu ouvia, escrevia e me divertia. Às vezes, eu perguntava “por quê?” apenas para tentar extrair algum outro detalhe saboroso. Cada uma dava uma ideia. E, assim, as ideias se uniam como retalhos que se encaixam perfeitamente, transformando-se em uma colcha que, ao final, serviria para aninhar todas elas juntas.

A bela que morava no lixão foi o título escolhido pelas meninas, moradoras de Jardim Gramacho, um bairro do município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, onde funcionou o maior lixão da América Latina até 2012, e que ainda tem as marcas da extrema pobreza. Na história inventada por elas, a protagonista era uma menina pobre que morava no lixão e se apaixonou por um menino rico, que ganhou o nome real de um colega da escola. A mãe do menino era contra o namoro dos dois e queria que ele namorasse outra menina, “linda e rica”. Mas o menino foi atrás da bela menina de quem ele realmente gostava. Os dois ficaram juntos, se mudaram para uma casa enorme e foram felizes para sempre.

Qual teria sido a inspiração daquelas meninas? Pensei até em sugerir outro final para aquela história. Talvez eu deveria ter dito que a menina não precisava esperar pelo menino para sair do lixão, que aquela atitude seria muito passiva, que ela teria que ir à luta para buscar o próprio caminho e ser feliz. Ou que talvez ela poderia encontrar outro amor, outra sogra, enfim... A protagonista não deveria contar com um príncipe salvador. A bela menina que elas criaram poderia ser a valente guerreira da própria história capaz de inspirá-las em suas trajetórias de vida. Mas eu não disse nada. No fundo, porque senti que aquelas meninas ao meu redor já eram grandes e valentes guerreiras em tão pouco tempo de vida. Isso foi ficando cada vez mais claro para mim. E ficou ainda mais evidente depois de observar uma brincadeira entre elas que rasgou meu coração e me inspirou para escrever o livro infantil *A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congolesa* (Editora Voo). No mundo de faz de conta daquelas crianças, cicatrizes se transformam em brincadeira, enquanto, no mundo dos adultos, dores viram desabafos e tensões.

Meu livro conta a história de uma menina refugiada que trata de viver no Brasil enquanto espera o reencontro com o pai, que teve de ficar em seu país. Brincar de abraçar o vento foi a maneira que ela encontrou para lidar com a dor da saudade e recarregar a energia para seguir em frente. Foi com essa cena, de uma menina miúda correndo para se abraçar, imaginando o pai dentro daquele abraço gostoso, que a protagonista do meu livro me ajudou a apresentar o tema do refúgio para outras crianças. Afinal, a falta de informação nos países acolhedores é uma das causas de atos de discriminação e xenofobia, ou seja, há uma reação do medo do desconhecido.

Mersene foi o nome que escolhi para a minha heroína, o mesmo nome da menina que se aproximou de mim e me pediu uma história. Seu nome foi escolhido para representar todas aquelas crianças refugiadas. Seu nome ficou guardado numa página do meu caderno, com sua letra de fôrma firme, quando quis me mostrar como se escreve. Seu nome também está pontilhado por mim e traçado por ela, que quis aprender a escrevê-lo com letras “de mãos dadas”. Fico feliz por ter mostrado a Mersene o caminho das letras de seu nome. Gostaria que essa menina um dia soubesse que ela também me mostrou um caminho especial, que me trouxe até aqui.

Continuo com a certeza de que essas crianças têm muito para contar, ainda que nem todas estejam prontas para falar. Neste trabalho, eu me proponho a observá-las e escutá-las. Através de suas palavras, de seus gestos, de seus olhares, de seu silêncio. Dar visibilidade a essas crianças pela construção de narrativas, a partir de uma escuta afetiva, e torná-las protagonistas da própria história é uma forma de contribuir para reflexões sobre a comunicação que permeia a relação intercultural com os pequenos refugiados.

Introdução

Qual é a percepção da criança refugiada sobre o mundo e, em especial, sobre o seu processo migratório? A proposta deste trabalho é dar visibilidade à criança que foi forçada a deixar seu país por conta de conflitos de guerra e perseguições ou de grave e generalizada violação de direitos humanos. Os fluxos migratórios têm várias dimensões e milhões de crianças têm sido parte integrante desses deslocamentos. “A experiência social de uma criança, neste sentido, forma parte da história dos fatos e é memória presente” (MOSCOSO, 2008, p. 277 – tradução minha).

Por meio de uma observação atenta aos primeiros passos de pequenos venezuelanos que chegam pela fronteira em Pacaraima, no estado de Roraima, e de uma escuta sensível¹, apoiada na empatia, de crianças interiorizadas no Rio de Janeiro, busco a narrativa delas para desvendar sua forma de ser no mundo e compreender sua inserção no novo espaço social, cultural e simbólico. O trabalho de campo começou logo após a aprovação do projeto, sem ressalvas, pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ, em 21 de agosto de 2019.

Minha viagem a Roraima foi realizada de 2 a 8 de dezembro de 2019. A chance conhecer o modo de vida da criança refugiada nos abrigos localizados na região da fronteira com a Venezuela surgiu a partir da oportunidade de participar de um workshop promovido pela Defensoria Pública da União (DPU), na Universidade Federal de Roraima (UFRR), em Boa Vista, sobre práticas internacionais de escuta qualificada de crianças e adolescentes migrantes, desenvolvido em parceria com o Migration EU eXpertise (MIEUX). No Rio de Janeiro, o contato com instituições que acolhem refugiados foi fundamental para abordar esse grupo em situação de vulnerabilidade na Cidade Maravilhosa.

Como contar sobre a própria vida nada tem de natural, convidei a criança a embarcar numa atividade lúdica que, de certa maneira, ajudou a estruturar seu pensamento e evidenciou aspectos marcantes de sua vivência, resultando numa espécie de esboço de sua história de vida, instrumento privilegiado para avaliar momentos de mudanças e, mais ainda, momentos de transformação (POLLAK, 1992). Moscoso (2013) adianta que o pensamento e o comportamento das crianças não são completamente incompreensíveis, se não se tentar interpretá-los em termos adultocêntricos. Em geral, há uma concepção que desvaloriza a criança nas pesquisas, que é assumir que são seres carentes de memória, linguagem,

¹ Barbier (2002) define a *escuta sensível* como um tipo de escuta próprio do pesquisador-educador, um escutar-

subjetividade, atenção e experiências. Ao citar Hardman², Moscoso (2013) afirma que as crianças habitam um mundo com diferentes significados sociais em relação ao dos adultos, de maneira que o mundo infantil não é necessariamente pré-racional ou pré-adulto, mas diferente. Portanto, este trabalho se baseia na ideia de que as crianças são atores sociais que não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas, como afirma Moscoso, contribuem ativamente para sua produção. “Sustentar que as crianças são agentes sociais que atuam sobre o mundo significa interessar-se por suas representações, sentimentos e pontos de vista” (MOSCOSO, 2013, p. 34).

Pouco se conhece sobre as representações das crianças que participam de processos migratórios em relação aos seus países de origem e de destino. Levando-se em conta que, hoje em dia, ser uma criança deslocada em um campo de refugiados na África não é o mesmo que ser uma criança migrante forçada no Brasil, estou atenta às distintas representações da infância, que forma um grupo com as mesmas condições de existência. O desafio será identificar as variáveis que são comuns a todos ou que são diferentes dentro desse grupo, ou seja, as particularidades e percepções sobre o mundo da criança migrante, que deixa de ser vítima e passa a ser sujeito protagonista da própria história, sem, no entanto, generalizar a condição da criança refugiada. O objetivo é apresentar aspectos que devem ser considerados para uma leitura ampla sobre o processo migratório forçado, do qual o ponto de vista infantil deve fazer parte.

Se é no campo comunicacional que está o lugar das evidências das transformações que envolvem comportamentos e práticas no século XXI, a comunicação é considerada neste trabalho a “hermenêutica da existência humana”, de ser no mundo, como propõe Heidegger (2012). Pelo conceito heideggiano usado para interpretar contextos da existência humana, é necessário ir além do mundo do tempo, do espaço, do gesto. Tratamos, portanto, de “um mundo carregado de sentido para o homem, como integrante de um cosmos (...), de um universo cheio de coisas a perceber, de caminhos a percorrer” (HEIDEGGER, 2012, p. 19).

Ao longo desses caminhos percorridos, o encontro com o outro permite a exploração de “narrativas de existência, tendo como base o que se denomina ‘passado humano’ (História) ou ‘problemas do tempo presente’ (Comunicação)” (BARBOSA, 2019, p. 4). Barbosa (2019) toma como empréstimo os conceitos de tempo e narrativa de Ricoeur ao destacar que narrativas podem ser definidas como a forma de produção de nossa existência em atos

² Ver: HARDMAN, Charlotte. Can there be an Anthropology of Children? In: **Childhood**, 8 (501): 501-517, 2001.

corriqueiros e banais, isto é, na história. Para Ricoeur (1994), há uma relação – que não é accidental – entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana. “(...) o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal” (RICOEUR, 1994, p. 85).

No registro das narrativas apresentadas neste trabalho, são considerados também aspectos subjetivos para sustentar a reflexão sobre como a criança nos dias atuais se constitui sujeito de si mesma em meio a deslocamentos forçados. A comunicação assume, portanto, seu protagonismo essencial às relações humanas, aplicado neste trabalho, que trata dos aspectos subjetivos no estudo migratório. De acordo com Sayad (1998), quando falamos de migração, falamos também de processos sociais e, ao mesmo tempo, de subjetividades.

Nas últimas décadas, foram observadas alterações significativas na complexidade das questões globais. A magnitude da migração de pessoas forçadas a deixarem seu lar por causa de conflitos e temor de perseguição chegou a patamares recordes. Das 70,8 milhões de pessoas que fugiram de casa, 25,9 milhões cruzaram a fronteira em busca de refúgio em outros países, sendo que a metade são crianças. O Brasil tinha 11.232 refugiados reconhecidos em 2019, sendo que 14% eram crianças (CONARE, 2019). Em dezembro do mesmo ano esse número aumentou, quando o governo brasileiro tomou a decisão de reconhecer em bloco a condição de refugiado a 21.432 venezuelanos. Todos eram maiores de 18 anos de idade. Meses depois, outros 17 mil venezuelanos tiveram o refúgio reconhecido. Em abril de 2020, foi a vez de 700 crianças e adolescentes receberem a condição de refugiados, depois de seus pais. Ao todo, o Brasil passou a ter 43 mil refugiados reconhecidos pelo governo, sendo quase 38 mil venezuelanos³.

Estudiosos e protagonistas da migração e da globalização consentem que o processo migratório, independente de quaisquer circunstâncias, é um fenômeno histórico irreversível. Não se imagina mais o mundo sem seus fluxos humanos e simbólicos. Tampouco é razoável presumir uma sociedade uniforme, fundada apenas em suas origens nacionais, étnicas e linguísticas (ELHAJJI, 2013). “Diante dessa realidade incontestável, os governos dos países avançados recorrem a manobras cada vez mais astutas” (Ibid., p. 147). ElHajji (2013) ressalta que, ao mesmo tempo em que atraem imigrantes para se beneficiar do conhecimento custeado em outros países e suprir a carência de profissionais qualificados pelo envelhecimento da sua

³ Ver Brasil tem 43 mil pessoas reconhecidas como refugiadas. **Agência Brasil**. 10/6/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.abc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/brasil-tem-43-mil-pessoas-reconhecidas-como-refugiadas-diz-conare>. Acesso em 20/8/2020.

população, também endurecem as suas leis de imigração e refúgio para melhor controlar os fluxos humanos, recuperando discursos reacionários e xenófobos, para atender a segmentos conservadores. E aqui surge uma nova questão sobre os reflexos das medidas de fechamento de fronteiras por países durante a pandemia de Covid-19 declarada no início de 2020. Como será o mundo pós-pandemia?

Neste trabalho, definições da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) foram consideradas para a análise do processo migratório. Os refugiados são pessoas que foram obrigadas a deixar seu país de origem devido a fundado temor de perseguição por questões relacionadas à raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados e, por isso, necessitam de proteção internacional. O termo refugiado foi definido pela Convenção das Nações Unidas de 1951, que estabeleceu os direitos e deveres entre os refugiados e os países que os acolhem até aquela data. Mais tarde, em 1967, um Protocolo estendeu as provisões da Convenção, ao retirar limites de datas e espaço geográfico, e, em 1984, a Declaração de Cartagena ampliou a definição do termo. Solicitantes de refúgio são aqueles que requerem a condição de refugiado em outra nação. Para a definição do grupo de crianças a serem ouvidas neste trabalho, não foram diferenciadas as condições de refugiadas e solicitantes de refúgio.

O ACNUR informa que não há definição legal para o termo “migrante”, muitas vezes usado como sinônimo de refugiado pela mídia e em discussões públicas. No entanto, o ACNUR destaca que o migrante pode mudar de país voluntariamente. Já o termo “migração forçada” abarca uma série mais ampla de motivos para o deslocamento, tais como desastres ambientais, fome e projetos de desenvolvimento em larga escala, não sendo um conceito legal e, portanto, o ACNUR evita usá-lo para tratar de refugiados, termo claramente definido pelo direito internacional e regional com obrigações legais pelos Estados.

Em 2018, o número de refugiados no mundo com menos de 18 anos de idade (ACNUR, 2019) aumentou 41% em relação a 2009. No Brasil, considerado importante país de trânsito e de destino de migrantes, observa-se o aumento do número de crianças que ingressam em território nacional, fugindo de situações de conflito em seus países, mais recentemente, a Venezuela. De 2015 até maio de 2019, o Fundo das Nações Unidas para a

Infância (Unicef) estima que mais de 10 mil crianças venezuelanas entraram no Brasil em situação vulnerável⁴.

O Unicef alerta que as crianças estão entre os mais vulneráveis nos deslocamentos forçados, por sofrerem riscos na travessia. Nos países em que chegam, há ainda riscos de se tornarem vítimas de atitudes xenófobas e discriminatórias, muitas vezes, por falta de informação sobre o refúgio nas comunidades de acolhimento. Tanto que o Unicef recomenda aos países acolhedores a promoção de medidas para combater a xenofobia, a discriminação e a marginalização das crianças refugiadas.

Gerar conhecimento sobre o modo de vida para compreender a situação dessas crianças é, portanto, fundamental para ajudá-las a ter uma vida digna em nosso país, uma vez que a falta de informação é um dos motivos para a resistência ao desconhecido. Ainda assim, nas últimas décadas, diversos estudos têm questionado a visão adultocêntrica das pesquisas em ciências sociais (MOSCOSO, 2008). Há uma carência de estudos acadêmicos voltados especificamente a crianças em várias áreas, como educação, saúde e comunicação que, por sua vez, permeia as demais áreas. Consideradas muitas vezes sujeitos sem voz, apêndices do grupo familiar, suas questões são narradas, em grande parte, por intermediários, deixando uma lacuna para a análise da situação dos refugiados.

Levantamento bibliográfico em plataformas de pesquisas acadêmicas não identificou trabalhos no Brasil sobre criança refugiada na área de Comunicação em que a própria criança é ouvida. No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em outubro de 2019, foram encontrados cinco trabalhos com o termo “criança refugiada” no título, sendo um de 2017 e os demais de 2018: dois trabalhos são da área de Direito, um de Ciência Política e Relações Internacionais, um de Educação e outro de Planejamento Urbano e Regional / Demografia. Nenhum deles ouvia a criança. No repositório Pantheon da UFRJ, foram encontrados dois trabalhos de conclusão de graduação voltados especificamente à criança refugiada, sendo um de Jornalismo que faz uma análise de um documentário estrangeiro sobre a visão de crianças israelenses e palestinas em relação ao conflito político na região, e outro de Pedagogia, sobre inclusão de refugiados congoleses em Duque de Caxias, que não ouve diretamente as crianças, mas, sim, psicóloga, pedagoga e intérprete de uma organização que assiste os refugiados no Rio de Janeiro. Na plataforma Scielo, não foram encontrados resultados para “crianças refugiadas”. No Google

⁴ CIEGLINSKI, Amanda. Infância refugiada: 10 mil crianças venezuelanas já entraram no Brasil. Agência Brasil. 12/10/2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-10/infancia-refugiada-10-mil-criancas-venezuelanas-ja-entraram-no>. Acesso em 20/8/2020.

Schoolar, foram identificados 143 resultados, sendo grande parte da área de Direito, alguns relacionados à Educação e poucos ao refúgio em outros países. Enfim, não foram encontrados trabalhos com proposta semelhante à que se propõe aqui, ou seja, a busca de narrativas de crianças refugiadas sob o aspecto comunicacional.

Ao dar visibilidade às crianças, sigo a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que entrou em vigor em 1990 e é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. A convenção trata, entre outros pontos, do direito da criança de se expressar e do respeito à sua identidade cultural. Na sociedade contemporânea, a cultura consolidou-se como a episteme a partir da qual se estruturam múltiplos saberes e ganhou valor imensurável de troca, a partir de diferentes modos de vida e de interpretações de mundo. Fez surgir um novo código social, indispensável para a sobrevivência e a conquista de um lugar de representatividade na metrópole, capaz de induzir ações transformadoras frente aos desafios que se impõem na nova configuração espacial: o intercultural. A força do intercultural está em reconhecer a interculturalidade como um caminho sem volta, progressivo, e como um “código social cada vez mais cotado na bolsa de valores simbólicos do mundo globalizado” (ELHAJJI, 2013, p. 150).

A interculturalidade, enquanto filosofia de abertura e aceitação da diversidade, é a base teórica considerada neste trabalho para investigar como se dá o processo de mudança de um país para outro e identificar dificuldades e encantamentos no encontro entre a cultura de origem e a cultura local. Estudos interculturais mostram que o contato entre culturas é antes fator de conflito do que de sinergia; todos os processos de interação social que envolvem diferentes sistemas de crenças estão sujeitos a fricções (DANTAS, 2012). Assim, a questão do diálogo e do respeito à cultura do outro é um passo necessário para a existência de uma convivência global, que institua relações de solidariedade entre os povos de todas as origens.

Nesse sentido, um dos aspectos no encontro cultural levantado por Appadurai (2005) que deve ser levado em conta nos estudos migratórios é o risco de isolar grupos, considerando-os cada um por si, como um império dentro de um império, ao reificar representações identitárias por meio de laços de sangue, da ancoragem ao território e da língua. O perigo dessa visão culturalista das sociedades e da relação estabelecida entre elas é legitimar em alguns contextos a estigmatização de populações consideradas como condenadas à violência, ao terrorismo étnico, pois seriam “culturalmente” incapazes de aceder à modernidade. Appadurai (2005) insiste sobre a grande heterogeneidade dessas formas de circulação. Para o antropólogo, refugiados, turistas, estudantes, trabalhadores migrantes, todos constituem à sua maneira uma “transnação” deslocada.

Sobre essa visão culturalista, Gerd Baumann (2001), estudioso do multiculturalismo, oferece importante contribuição ao destacar que a concepção essencialista da cultura cria mais problemas que os resolve. Baumann (2001) afirma que a reificação da cultura pode ser útil para alguns, como no caso de pais que buscam dar um sentido claro de identidade e pertencimento cultural a seus filhos. No entanto, o estudioso ressalta que a cultura “não é uma bagagem imutável que pertence a um grupo nacional, étnico ou religioso, tampouco é fruto de uma improvisação sem raízes ou regras” (Ibid., p. 120). Baumann (2001) afirma que a cultura é as duas coisas de uma só vez, ou seja, é uma construção discursiva dupla. “É a reconstrução conservadora de uma essência reificada num primeiro momento e uma posterior nova construção exploratória de uma instância processual” (Ibidem, p. 120).

Por isso, o estudo torna-se ainda mais complexo ao tratar de pontos de vista de pessoas que são diretamente afetadas pelos deslocamentos. Isso porque o deslocamento produz efeitos, como a dupla ausência, proposto por Sayad (1998), ou a vida dupla, em que o indivíduo está fisicamente presente em um lugar, mas em outro no seu imaginário, com impacto na noção de pertencimento nacional, do ponto de vista da relação com a nação. Surge daí a necessidade de construção de um “espaço nostálgico”, carregado de emoção e afetividade, ao contrário do “espaço social”, ficando o migrante condenado à errância subjetiva e ao desenraizamento identitário. Ir-ficar-retornar é o tripé que sustenta toda a experiência existencial do migrante. Assim, a noção de retorno é, na verdade, uma “volta em si”, uma “volta ao tempo anterior da imigração” (SAYAD, 1998). O destino do imigrante parece ser, assim, a própria migração, errância e desenraizamento, “Não pertencer a nenhum lugar, nenhum tempo, nenhum amor. A origem perdida, o enraizamento impossível, a memória imergente, o presente em suspenso” (KRISTEVA, 1994, p. 15).

Diante do exposto, a pergunta que se faz a partir dessa base teórica é se os conflitos apontados se confirmam no caso da criança migrante em situação de refúgio. Será que, pelo pouco tempo de vida, com “bagagem cultural” mais curta que a de um adulto, a criança também está condenada à errância, ao desenraizamento? Ou, pelo contrário, ela é, sim, capaz de se integrar ao novo espaço social, cultural e simbólico, incorporando novos elementos ao seu próprio “acervo cultural” de forma natural, criando nova noção de pertencimento, ao identificar-se e planejar um futuro no novo lugar?

Escola e família são as fontes primárias de convivência, da educação e da formação moral das crianças. É a família que apresenta a criança ao mundo. E é na escola onde é dado o passo seguinte para conhecer novos elementos que serão incorporados ao seu “eu”. No caso da criança refugiada, sua inclusão no ambiente escolar é fundamental para a aprendizagem da

língua nacional, para a promoção da integração social, além da apropriação de conhecimentos e do estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos. Quanto à família, transformações com a separação forçada de parentes próximos podem levar a variações do papel da criança no núcleo familiar, incorporando novos hábitos, muitas vezes gerando sentimentos de angústia e ansiedade, e produzindo um mundo cultural diferente, com novos processos sociais. É importante destacar também que, além da família e da escola, através da tecnologia – mídia e redes sociais – as crianças conhecem outras formas de interação que modificam muito as anteriores. Esses aspectos representam a complexidade conceitual e analítica que a criança supõe em contextos migratórios.

Autores que mostram a relevância sobre a participação infantil na reprodução social comunitária e consideram a criança como sujeito social capaz de dar interpretação à realidade indicam que ela incide de maneira direta através de ideias e ações concretas. Marie-Pier Girard (2007) escreve que crianças elaboram representações específicas de sua realidade e intervêm na construção de significados e na recriação do mundo social no qual se inserem. No entanto, elas geralmente têm essa capacidade negada por causa da preeminência de uma visão paternalista da infância que apresenta a criança exclusivamente como uma criatura inocente, vulnerável e incompetente, incapaz de refletir razoavelmente sobre si mesma e seu ambiente.

No entanto, a integração em 1989 dos direitos de participação à Convenção sobre os Direitos da Criança demonstra o surgimento de um novo paradigma teórico da infância e fornece uma ferramenta internacional extremamente influente através da qual a relevância e a necessidade de empreender pesquisa mais participativa com crianças são pronunciadas. (GIRARD, 2007, p. 55).

A pesquisa de campo consistiu, portanto, em dois momentos. Para investigar situações de fronteira, visitei Boa Vista e Pacaraima, no estado de Roraima, quando conheci a estrutura da Operação Acolhida, criada pelo governo brasileiro em fevereiro de 2018, com participação das Forças Armadas e o apoio de organizações internacionais, sociedade civil e poder público. Nesses lugares, a observação empírica mostrou-se mais adequada, levando-se em conta o ambiente físico de intensa movimentação e o contexto de grande vulnerabilidade dos venezuelanos. A partir daí, fiz um registro de cenas de fronteira, no início da jornada do pequeno migrante venezuelano no Brasil, dentro da estrutura criada pela Operação Acolhida, por meio de uma narrativa em prosa, constituindo um diário de campo, em que descrevo aspectos objetivos e subjetivos do que encontrei por lá.

Com crianças congolezas e venezuelanas que vivem na cidade do Rio de Janeiro, foram feitas entrevistas semiestruturadas⁵, por meio de pesquisa qualitativa com um método que criei especificamente para este trabalho e que chamei de “conversa vinculativa”, sendo a comunicação tratada como objeto conceitual em nível vinculativa, ou seja, o lugar social da interação intersubjetiva, que pode ser analisada do ponto de vista discursivo. Esse método consiste numa conversa durante uma atividade lúdica de colagem de imagens coloridas e separadas tematicamente em envelopes, seguindo um roteiro que atende ao interesse da criança, na busca de uma construção de história de vida, partindo de fragmentos de seus lugares de mundo. Nota-se que a conversa com as crianças não busca a verdade essencialista, considerando que há uma relação entre imaginação e realidade (VIGOTSKY, 2004) e que imagens da fantasia servem para expressar sentimentos. Por isso, a análise, mais uma vez, foi feita a partir de aspectos objetivos e subjetivos, e de uma recuperação de um passado que é possível ser acreditado.

Atenta a rompimentos bruscos de laços afetivos da criança e a dificuldades para a criação de novas referências de afeto, destaco a impossibilidade de manter uma postura distante e fria como pesquisadora no diálogo com ela. A suavidade se contrapõe à aspereza, o olhar compreensivo se opõe ao obscurantismo, a calma toma o lugar da pressa, pressupostos da entrevista comunicacional que, de maneira ainda mais precisa, chamarei de “conversa vinculativa”, uma vez que na conversa não se sabe aonde se quer chegar e no processo comunicativo faz-se necessária a criação de um vínculo. Tanto é assim que, na minha pesquisa, a indiferença aparente que se espera de uma pesquisadora é substituída de forma consciente pelo afeto. Ainda que a experiência da narrativa seja compartilhada com a criança, há um momento em que é mantida certa distância da pesquisadora, necessária para a objetividade da construção do estudo.

A atividade de colagem seguiu um roteiro flexível, que não era necessário ser cumprido na íntegra, adotado apenas pela eventual dificuldade de se construir o discurso sobre a própria vida. Como afirma Pollak (1992, p. 213), “uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender esse súbito interesse”. Portanto, e para assegurar que da conversa fossem extraídos dados relevantes ao tema proposto, foram apresentados tópicos,

⁵ A entrevista semi-estruturada é uma entrevista semi-aberta, que segue um roteiro com temas abertos e são conduzidas de forma espontânea, de onde emergem informações de forma mais livre. (Ver MANZINI, E.J., **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**, UNESP. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf). Acesso em: 15/4/2020.

desenvolvidos de acordo com a vontade da criança na ocasião. Cada tópico tinha um conjunto de imagens vetoriais coloridas. A criança escolhia uma ou mais figuras, explicando o porquê daquela escolha, e colava a imagem numa casa de papel.

Foram observados aspectos da comunicação não-verbal ao longo da conversa, como comportamento, entonação, pausas, olhares, concentração, expressão facial, como prevê, mais uma vez, a conversa vinculativa. O objetivo foi, através de uma escuta sensível, afetiva e “flutuante”, sem se ater a determinados elementos da narrativa (FREUD, 1996), obter um relato fundado em livre associação dentro de cada tema. Como resultado, a proposta é fazer a criança construir a representação de seu novo lar, sendo lar entendido como um modo peculiar de vida composto de elementos pequenos, mas importantes, pelos quais se tem afeto (SCHÜTZ, 2012). Assim, o lar é a representação de um extrato dos afetos da sua própria história.

O grupo selecionado para as entrevistas foi formado por crianças refugiadas ou solicitantes de refúgio, com idades a partir de sete anos, até doze anos, e que chegaram ao país acompanhadas de pai e/ou mãe, como veremos com mais detalhes no capítulo 2. Foram entrevistadas crianças venezuelanas – nacionalidade com maior número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em 2018 – e congolesas, nacionalidade com o segundo maior número de reconhecimento de refúgio no Brasil, atrás apenas da Síria (CONARE, 2019). Com isso, temos dois países de diferentes continentes, com características sociais e culturais distintas, o que torna mais robusto o conjunto das informações coletadas disponíveis.

O capítulo 1, “A fronteira: primeiros passos na liminaridade”, apresenta a chegada da criança refugiada pela cidade de Pacaraima, no estado de Roraima, a fronteira como espaço de liminaridade e a fragmentação da vida com o registro de cenas capturadas a partir de uma observação empírica nos abrigos montados na região. A abordagem da simbiose da cultura no abrigo de indesejáveis e a criação de novas relações sociais introduz o conceito de interculturalidade no ambiente de fronteira. E partindo da definição do que é ser criança refugiada no mundo contemporâneo, traço um contexto da migração infantil na atualidade.

O capítulo 2, “A conversação vinculativa na construção do novo lar”, trata da comunicação intercultural na criação do vínculo com a criança e detalha a construção da atividade de representação de novo espaço social, cultural e simbólico. Nesse capítulo, destaco a opção pela pesquisa qualitativa para a escuta de crianças refugiadas que vivem na cidade do Rio de Janeiro, a confiança no pesquisador e a relação dialógica entre entrevistado e entrevistador. Essa parte do trabalho se apoia na empatia, em que o pesquisador “deve saber

sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro” (BARBIER, 2002), que precisa estar à vontade para falar de si. Desenvolvo ainda os aspectos da narrativa e da imaginação infantil que conduziram a teorização do trabalho. Leonor Arfuch (2018, l. 2367)⁶ afirma que “se ‘somos’ somente na medida em que *nos narramos* – palavra, imagem, corpo, gesto, símbolo – o relato é, como afirmava Roland Barthes (1974), consubstancial à nossa existência”, e, de repente, essa empatia que sentimos em relação à vida dos outros pode ser um modo de nos reconhecermos em uma condição comum de humanidade.

O capítulo 3, “O afeto na relação intercultural com a criança refugiada”, traz aspectos relacionados à afetividade na observação realizada na fronteira e durante a atividade com a criança, além das subjetividades na narrativa do pequeno migrante que participou dessa atividade. A busca pela subjetividade do ser humano não é tarefa fácil. Então, onde buscar essas dimensões subjetivas da infância migrante? Moscoso (2013) nos ajuda a clarear o caminho ao afirmar ser de comum acordo entre estudiosos que toda reconstrução (auto)biográfica sobre fatos ou acontecimentos do passado constitui um material subjetivo e representa a memória discursiva do indivíduo. Assim, quando se solicita a uma criança para contar suas experiências migratórias, quando surgem o “aqui” e o “lá”, é possível acessar seu passado e sua interpretação dos fatos, das ações e dos sucessos, ou seja, o modo de contar sua vivência pertence ao terreno da subjetividade.

Os modos de contar histórias de vida e o papel do narrador explicam a construção de histórias em prosa narrativa que têm a criança refugiada como protagonista, nos moldes da história da pequena Mersene, a menina refugiada congoleza do livro que escrevi, publicado pela Editora Voo. A narrativa em prosa de histórias construídas por mim com a criança refugiada como protagonista surge neste trabalho entremeando os capítulos, como “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1994, p. 205), em que uma história se articula na outra, tecendo uma rede que todas as histórias constituem entre si. Como é sempre possível escolher o ponto de vista para se contar uma história, cada criança teve o aspecto que mais chamou a atenção durante a conversa em destaque no texto narrativo. Escrevi ainda dois títulos para cada história, sendo um com ênfase em uma mensagem pessimista ou de preocupação e outro, de otimismo e esperança. Dessa maneira, mostro diferentes formas de se observar e registrar as histórias de um tempo que passa e deixa para trás uma fase que faz parte da construção de todos nós, ainda que cada um à sua maneira: a infância.

No capítulo 4, “O acolhimento como divisor de águas”, questiono a abertura para se

⁶ ARFUCH, Leonor. **La vida narrada: memória, subjetividade e política**. 1a. ed. Eduvim, 2018. Edição Kindle.

dar voz à criança refugiada e chamo atenção para a fadiga da compaixão. Depois de abordar o tipo de protagonismo que se busca para a criança, chego ao destino final deste trabalho com o acolhimento como fator determinante em relação a aspectos do pluripertencimento e da errância do pequeno migrante.

Nas considerações finais, proponho uma reflexão sobre a criança refugiada e sua relação com o país acolhedor e a necessidade de se pensar nos efeitos do mundo pós-pandemia no processo migratório forçado. Considerando que a comunicação intercultural é uma aptidão a ser desenvolvida pelo indivíduo dentro de sua própria cultura, é preciso, então, conhecer a si mesmo para identificar os próprios valores e limitações, e ter consciência de sua própria teoria de mundo para a relação com a diversidade. No mundo contemporâneo veloz, para uma relação intercultural bem-sucedida, é necessário ter tempo para conhecer o outro e desenvolver sentimentos de empatia e alteridade.

O objeto da comunicação se constitui aqui como campo científico, ainda que em construção no tempo contemporâneo. A comunicação fala, portanto, de processos inacabados, mas que mesmo assim podem ter (e têm) uma história. “A história de um tempo passando” (BARBOSA, 2016), tempo esse que ganha diferentes conotações quando vivido por uma criança. E a criança, neste trabalho, não se constitui como objeto de estudo, mas como sujeito participativo de pesquisa.

O ponto de vista das crianças na análise denota, segundo Moscoso, a assinalação de um lugar para o pensamento infantil no mundo sociocultural e o rompimento com a invisibilidade a que estão submetidas. “Deixar as crianças falarem desde seu próprio lugar, isto é, desde sua própria infância, representa reafirmar sua subjetividade e seu modo de viver o presente” (MOSCOSO, 2013, p. 38). Entender o processo do refúgio sob a perspectiva da própria criança, suas expectativas e a forma como ela é impactada pela realidade é ajudar a construir um ponto de vista dentre tantos outros que constroem, desconstroem e reconstroem os imaginários da migração (MOSCOSO, 2008). Concordo também que cabe aos adultos a função de mediadores entre as crianças e o mundo, com o objetivo de criar um espaço para reflexão sobre essa realidade que ajudam a construir no novo espaço social e simbólico.

Afinal, uma teoria social da infância não é apenas uma maneira de preencher os vazios sobre o conhecimento da criança e seus modos de vida, mas uma extensão fundamental dos estudos com importantes reflexos nas teorias migratórias da vida adulta (MOSCOSO, 2008). E então, será possível a criança falar de si e construir a própria história? E mais, ainda que cada infância seja uma experiência única, será que conseguimos identificar um eixo em comum em relação ao contexto sócio-histórico-cultural de cada criança?

Ao construir narrativas a partir de relatos da própria criança e tornar o pequeno migrante visível, tenho a intenção de contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas em diferentes disciplinas – como educação e saúde – e ainda para a continuação de estudos sobre comunicação no âmbito do refúgio infantil. Juntos, esses trabalhos poderão clarear a compreensão da necessidade de se reconstruir as relações humanas, modificando maneiras de ser-em-grupo, por intervenções comunicacionais, que possam induzir a “mutações existenciais que dizem respeito à essência da subjetividade” (GUATTARI, 1989, p. 16), tão importantes num mundo em constante transformação.

1. A fronteira: primeiros passos na liminaridade

Pouco antes das 8 horas de uma manhã qualquer de dezembro de 2019, uma fila indiana de venezuelanos se formava no canto da rua, em frente à aduana brasileira. Homens, mulheres, velhos e crianças aguardavam em pé debaixo de um sol que chegava aos poucos na cidade de Pacaraima, na fronteira com a venezuelana Santa Elena de Uairén. São apenas 17 quilômetros que separam as duas cidades. Conhecida como o “Polo Norte de Roraima”, por ter temperaturas mais baixas que o resto do estado, a 920 metros de altitude, Pacaraima era a porta de entrada da vez para o Brasil. Por lá, poucos meses antes da chegada da pandemia da Covid-19 que levou ao fechamento da fronteira do Brasil com o exterior no início de 2020, entravam em média 500 pessoas por dia desde que a situação de instabilidade política e crise econômica no país vizinho se acentuou.

Militares que integram a Operação Acolhida faziam a averiguação das malas ali mesmo na rua para acelerar a entrada. Às oito em ponto o portão foi aberto e as pessoas começaram a entrar ordenadamente. Uma chuva de informações nos dois idiomas – português e espanhol – cobria as paredes do lugar com regras e orientações sobre o que vinha pela frente. Na placa, uma mensagem de boas-vindas ao Brasil e a primeira de uma série de recomendações: “*Mantenga la calma*”. Passo a passo, adultos e crianças que atravessavam o portão davam início a uma longa jornada e entravam em um novo mundo cheio de incertezas e muita espera. Na bagagem, levavam a esperança de uma vida melhor.



Figura 1: Limite entre Brasil e Venezuela.



Figura 2: Regras de boas vindas.

Depois de sete anos de estudo em campos de refugiados de países da África e na Cisjordânia, o antropólogo francês Michel Agier trata da fronteira em seus livros como um

lugar de liminaridade, entre dois estados de existência, e de uma situação de catástrofe permanente e de emergência interminável, onde indesejáveis são deixados à margem, sob um tratamento planejado para controlar, filtrar e confinar. Para Agier (2016), além das formas elementares da fronteira – de lugares (aqui e lá), de tempo (antes e depois) e da experiência do mundo social, em que se delimita um “eu” e um “diferente” –, há também “os contextos de incerteza, sua incompletude no espaço, na duração e na relação com os outros” (AGIER, 2016, p. 23 – tradução minha).

Apesar de Agier retratar a realidade em campos de refugiados em outros países, é possível identificar em seus escritos semelhanças relacionadas a aspectos subjetivos do processo migratório recente no Brasil, onde há abrigos temporários para a assistência a venezuelanos no estado fronteiro de Roraima. “Manter a calma”, como diz o cartaz no portão em Pacaraima, não é um conselho, mas uma determinação para enfrentar a situação de liminaridade e seus efeitos.

A partir de uma observação empírica, registrei cenas dos primeiros passos do pequeno migrante no espaço fronteiro, considerando a epistemologia desenvolvida por Jean Bazin, que permite a dimensão situacional da antropologia contemporânea, conforme explica Agier (2016), uma vez que, a sociedade não é algo que possa ser observado. Não importa quão remota ou pequena ela é, nunca é possível adotar uma perspectiva detalhada. Tudo que observamos são situações. Para observar uma situação (diferente do que observar um planeta) tem que estar lá. “Se eu observá-la, tomo parte dela, ainda que seja na posição de um *outsider*” (BAZIN, 1996, p. 409, apud, AGIER, 2016). “A abordagem situacional investiga o peso dos contextos nas situações observadas” (AGIER, 2016, p. 104).

Não há, portanto, a intenção de isolar os fatos de seus contextos, mas a busca por analisar processos, condições, formas e efeitos das dinâmicas observadas em que crianças pequenas são os personagens principais das cenas que registrei ali e que estão descritas ao longo deste capítulo. Desde o início, minha intenção na região fronteira não era abordar diretamente as crianças por causa da situação de extrema vulnerabilidade em que se encontravam naquele momento, mas compreender o ambiente em que dão os primeiros passos em seu processo migratório para uma inserção em um novo espaço simbólico, cultural e social. O diálogo com crianças em situação de refúgio se deu, então, numa segunda etapa desta pesquisa, realizada no Rio de Janeiro, quando foi possível capturar trechos de suas narrativas. Por isso, no recorte do grupo observado em Roraima foi possível incluir no meu olhar desde bebês até crianças com até cerca de 12 anos de idade. A seguir, descrevo uma

cena que observo assim que abre o portão da aduana em Pacaraima e que tem uma menina de cerca de seis anos de idade como protagonista:

A chegada

Uma menina venezuelana atravessa o portão da aduana brasileira. Com duas tranças e laço de fita rosa no cabelo, veste casaco também rosa e leva uma mochila aparentemente pesada nas costas um pouco curvadas. Debaixo do braço, carrega um travesseiro grande quase do tamanho de seu corpo magro e miúdo. O rosto está sério; a aparência, cansada. Os passos estão firmes e um pouco apressados, seguindo a mulher que vai na frente. O olhar, perdido. As duas seguem o fluxo e chegam num espaço com bancos de madeira enfileirados para aguardarem o primeiro de uma série de atendimentos. Adultos e crianças, todos de aspecto cansado, se juntam na mesma espera por informações. Nesse momento, não há prioridade para ninguém.

Para os migrantes que param nas regiões de fronteira, Agier (2016) afirma que uma vida inteira é organizada nesses lugares, marcada pela incerteza do momento e do futuro imediato. A fronteira torna-se um espaço de contato e de troca, que funciona com base em mediações, seja de tradutores, de proteção ou tutelar. Os espaços organizados de assistência estão sob o controle direto de administrações nacionais, instituições policiais, agências da ONU e outras agências humanitárias. Em Pacaraima, há um abrigo provisório sob a gestão da Operação Acolhida, um instrumento de ação do Estado brasileiro, para apoiar o acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade em consequência do fluxo migratório proveniente da Venezuela para Roraima, que se intensificou desde 2016, com o agravamento da situação econômica, política e social no país vizinho. A Força-Tarefa Logística Humanitária no estado atua em cooperação com mais de cem agências nacionais e internacionais e organizações não governamentais, que gerenciam abrigos públicos para cerca de 6500 pessoas em Boa Vista e em Pacaraima, onde também estão a aduana e o primeiro posto de triagem.

Centros de trânsito, zonas de espera, centros de retenção ou detenção ocupam a mesma função dos campos, que, segundo Agier, podem ser designados como centros de triagem. Essas áreas, de acordo com o antropólogo, criam momentos em que a pessoa não sabe mais com clareza quem é ou onde está. No estudo do antropólogo francês, a fronteira é concebida como um tempo prolongado e um espaço fronteiro, com momentos de potencial social e identitário, “em que um novo sujeito cosmopolita emerge” (AGIER, 2016, p. 9). Na próxima cena que registrei, é possível ter uma ideia dessa liminaridade na prática, como se

pequenos gestos que demonstram ansiedade, cansaço ou inocência, possam ser construtores de uma subjetividade constituinte do indivíduo.

A decisão

Ao lado da aduana, em outra tenda, está o posto de triagem. Ali é tomada a decisão que dará forma à nova vida dos venezuelanos em território brasileiro. Pelo menos, no papel. Refúgio ou visto de residência temporária? Um zigue-zague de salas numeradas do governo brasileiro e de agências internacionais evidenciam diferentes caminhos para atravessar a fronteira e entrar num mundo completamente desconhecido. Entre as informações oferecidas, há desde oportunidades de trabalho no interior do país, ajuda para telefonar para casa até orientação sobre o uso de contraceptivos. No meio, um corredor largo com bancos de madeira se transforma numa espécie de limbo para aquelas pessoas. O sol começa a esquentar o lugar. É hora do lanche. Militares oferecem alimento para os venezuelanos: refresco gelado e sopa quente com salsicha. Um bebê de fralda sem camisa corre sem parar; um menino suado de uns sete anos não se dá conta de tirar o casaco grosso que o aqueceu na manhã gelada; uma menina de uns cinco anos caminha de mãos dadas com um menino menor de uns três e oferece para ele o refresco do próprio copo, o menino recusa e ela insiste; outro garoto pequeno de uns seis anos sentado no banco se esforça para segurar um bebê grandão no colo enquanto a mulher guarda papéis numa pasta; um menino miúdo brinca de se debruçar no banco de madeira e balançar as pernas para frente e para trás; um bebê suado de fralda dorme agarrado no peito de uma mulher também suada e de olhar exausto; num espaço reservado de uma agência internacional, enfeitado de balões e tapete de borracha colorido, crianças desenhadas supervisionadas por venezuelanos contratados e que também aguardam uma definição sobre a própria vida; na lousa do espaço infantil, um desenho de uma mão com um xis dá conta das primeiras noções sobre as regras locais que proíbem bater em mulher; militares de farda camuflada de um contingente recém-chegado à missão observam a movimentação pela tenda e se esforçam no espanhol para interagir com os venezuelanos; cartazes cheios de regras para a permanência naquele lugar e orientações, como as modalidades de interiorização, cobrem as paredes do corredor. Mas uma das perguntas que mais se ouve ali é: “Donde está el baño?”.

Atualmente, a ideia de um mundo sem fronteiras é encoberta por um reforço das restrições do movimento de ir e vir que reproduzem e reforçam a vulnerabilidade de grupos estigmatizados (MBEMBE, 2019). Ao refletir sobre a utopia da livre circulação de corpos e

ideias, Mbembe afirma que a capacidade de decidir sobre quem pode se deslocar, para onde e sob quais condições está no centro de “lutas políticas por soberania, nacionalismo, cidadania, segurança e liberdade” (MBEMBE, 2019, p. s/n). Para Mbembe (2019), a crença de que o mundo seria um lugar mais seguro se os riscos, as incertezas e as ambiguidades pudessem ser controlados e se as identidades pudessem ser fixadas ganha cada vez mais força. Por outro lado, o professor camaronês afirma que a maioria das pessoas quer viver no lugar ao qual “pertence”, mas quer a liberdade de se movimentar, ou seja, de ir e vir. “E é mais provável que vão e venham quando as fronteiras não são hermeticamente fechadas” (MBEMBE, 2019, p. s/n). Em uma outra cena, é possível observar que, desde cedo, crianças que chegam ali parecem ter a certeza sobre o lugar ao qual pertencem e o que representa a viagem ao Brasil: uma ajuda. Esse foi o caso de uma menina de cerca de 5 anos de idade.

Desenhos

Nas salas da burocracia do posto de triagem, há pequenos refúgios para as crianças. Papel e lápis de cor ajudam a lidar com a espera pelo desconhecido e a descortinar as primeiras percepções expressadas em desenhos com as bandeiras dos dois países que decoram as paredes do lugar. Frases como “Gracias Brasil por ayudar” e “Mi Venezuela” em letras grandes estampam mensagens que misturam gratidão e saudade. Carros, aviões e casas também se repetem na arte do refúgio infantil na fronteira. Um militar de farda camuflada se aproxima de uma menina que desenha num canto. Ele se ajoelha ao lado dela e pergunta suavemente o seu nome: “Lisa”, responde a menina. O militar pergunta o que ela desenha. Com os olhos fixados no papel, ela afirma: “La bandera de mi pueblo”.



Fig. 3: A expressão infantil no desenho. Figs. 4 e 5: Na parede da sala da DPU, em Pacaraima.

Agier (2016) segue na mesma linha de Mbembe ao sustentar que um longo momento de incerteza se estabeleceu no mundo. A precariedade da vida dura mais e os indivíduos

crecem acostumados com isso; kits de emergência e arranjos temporários e desmontáveis penetram a arquitetura, a indústria e a arte; a mobilidade é cada vez mais maciça e frequente, cruza cidades e o planeta sem uma direção definida. Agier afirma que cruzamos o tempo todo limiares e fronteiras. O antropólogo francês define a fronteira como um lugar, uma situação ou um momento que ritualiza a relação com o outro. É socialmente construído e se transforma em muros concretos ou invisíveis que, junto com regulamentações e ideologias, dificultam a passagem e contribuem para o alargamento do tempo e do espaço da fronteira.

Uma vida mais longa se constrói nesse espaço, intermediário, nessa beira, nesse limiar. Isso nos leva a observar de forma mais detalhada essas situações de fronteira e também a observar o que acontece: exceção, extraterritorialidade, exclusão. (AGIER, 2016b, p. 1)

Agier (2016b) adota uma abordagem antropológica e afirma que a fronteira é algo diferente. Para alguns, ela está em todo lugar. Seria o caso de a barreira, representada pela fronteira, seguir junto com a criança interiorizada, como se ultrapassar os muros invisíveis fosse um desafio intransponível? Retornarei a este aspecto no capítulo seguinte, quando mantenho uma relação dialógica com as crianças que foram interiorizadas e vivem a rotina da nova vida no Rio de Janeiro.

No caso dos campos, o encontro com outros grupos nacionais, linguísticos, além de missionários humanitários transforma esses espaços, segundo Agier (2016b), em locais de fronteira no sentido de uma experiência de mundo e de alteridade. O local confinado do indesejado é transformado em fronteira entre as sociedades e os Estados-nação, “um espaço intermediário no qual é possível viver, mas de onde é difícil sair” (AGIER, 2016b, p. 3). Nos diferentes lugares – o acampamento, o campo, a ocupação –, que representam certa estabilização das situações de fronteira, cada um descobre um relativo estranhamento aos olhares dos outros. A seguir, registro meu estranhamento inevitável numa cena que me chamou a atenção ainda no abrigo temporário BV-8, em Pacaraima.

O primeiro abrigo

Na entrada da grande tenda branca do abrigo temporário BV8, uma mulher sentada numa cadeira de plástico aproveita a brisa fresca na tarde quente de Pacaraima. Grudado no peito dela, um bebê adormecido. Não há muitas pessoas por ali naquele horário. Um grupo de crianças sentadas no chão desenha tranquilamente sem fazer bagunça. Lá no fundo, é possível avistar uma grande área com colchões grudados uns aos outros em fileiras no chão. O lugar ainda está vazio, à espera dos novos abrigados daquele dia. O corredor dentro do

abrigo atravessa espaços com bicamas, que se transformam em quartos coletivos para famílias com crianças. Faz calor. Há poucas mulheres deitadas de olhos fechados. Outras conversam. No último quarto, na cama de baixo, um bebê dorme de bruços. Nasceu ali mesmo, havia dois dias. Ao seu lado, uma jovem com jeito de menina sentada na cama, de olhar cansado, observa o sono tranquilo da criança. A jovem menina é a mãe do bebê.

Em geral, os centros de trânsito são lugares onde os novos refugiados chegam da região de fronteira exaustos, com fome e doentes. É uma das “extremidades da cadeia humanitária” (AGIER, 2018, p. 82). Falar desses espaços é mostrar a vida que há ali dentro que busca sua identidade, fundada na ausência e na espera, cuja duração tem repercussões sociais e culturais. Nos abrigos, há espaços de atividades para as crianças, enquanto esperam vaga nas escolas, com monitores venezuelanos de formação especializada em seu país de origem. Também há comida, além de assistência médica. No hospital de campanha do Exército instalado ao lado do abrigo em Pacaraima, foi possível ouvir histórias de pequenos migrantes que chegam ao Brasil lutando pela vida. Se um bebê é um sopro de esperança de que o mundo poderá ser melhor para ele, naquele lugar também pode ser motivo de angústia para quem acompanha a jornada. É evidente que os dias seguintes ao nascimento serão desafiadores. Entre a vida e a morte, a única certeza: são todos pequenos guerreiros.

Guerreiros

No hospital de campanha do Exército montado ao lado da tenda do abrigo temporário, contaram que um bebê de dois meses foi reanimado pelo pediatra depois de chegar desfalecido. Estava desidratado. Tinha viajado com diarreia da Venezuela até o Brasil. Casos de desidratação e desnutrição fazem parte da rotina no atendimento médico às crianças, além de tosse e dor de garganta, tratadas com remédios da farmácia de apoio do hospital. Há ainda outras histórias que os médicos contam e impressionam, como a de um bebê de quatro meses que ficou em estado grave depois de comer a quentinha do abrigo. Ele viajava com a avó e não se alimentava há dias. Sem a mãe por perto para amamentar, a avó lhe deu um prato de comida assim que chegou a Pacaraima. Ela temia que o neto morresse de fome. O bebê teve indigestão e passou a noite recebendo massagem na pequena barriga para digerir o alimento de gente grande. Ao tentar matar a fome do bebê, a avó quase matou o neto.

As cenas registradas em Pacaraima são o ponto de partida para a nova jornada no Brasil, em que um novo modo de vida é formado no contexto de espaços humanitários, e onde

“a vulnerabilidade da linguagem humanitária é a vida nua da linguagem filosófica, de Walter Benjamin a Giorgio Agamben” (AGIER, 2018, p. 147). Duroselle (2000) afirma que as fronteiras nunca ficam inertes, mesmo quando não são modificadas pelo homem. Nesse espaço, segundo ele, é possível distinguir dois tipos de vida, sendo uma passiva – que desempenha o papel que lhe é dado no momento de sua criação – e outra ativa – que aumenta as diferenças entre os territórios que são separados por ela. “A partir do momento em que uma fronteira existe, as duas soberanias que ela separa, os dois conjuntos sociais que ela divide, começam a se orientar em direções divergentes” (DUROSELLE, 2000, p. 77).

Relatório produzido pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO, 2020)⁷ sobre crianças e adolescentes venezuelanos que migram para Colômbia, Equador, Peru e Brasil revela que a maioria aponta as dificuldades para conseguir comida, a fome e a escassez de remédios como os principais motivos para sair de seu país. Muitos viajam para o Brasil em ônibus ou caminhões de carga, que cobram mais barato, enfrentam fila para dividir um taxi ou caminham os 17 quilômetros até a linha de fronteira, chegando a pé em Pacaraima. Durante minha visita à região da fronteira, fiz esse percurso de carro e observei adultos e crianças caminhando pela beira da estrada em direção ao Brasil, carregando bolsas nas costas e fraldas de pano na cabeça para aliviar o calor do início da tarde.

O documento (CLACSO, 2020) também aponta que crianças e adolescentes representam quase a metade do total de mais de 30 mil venezuelanos que estão em Boa Vista, vivem em ocupações ou nas ruas, apresentam problemas emocionais, quadros de depressão e sensação perene de tristeza, ansiedade ou raiva. Deixam para trás casa, cidade, amigos, escola e família, para encontrar algo que ainda não sabem exatamente o que é. Seguem apenas com a incerteza que se junta ao sofrimento físico e emocional, numa jornada de insegurança e incompreensão. O relatório destaca ainda que em alguns casos a criança ou o adolescente é consultado sobre a decisão de viajar, em outros casos é apenas informado. “No entanto, por mais que haja diálogo, dificilmente as crianças e adolescentes medem a dimensão das implicações da viagem” (CLACSO, 2020, p. 62 – tradução minha).

⁷ **CONSELHO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.** Voces y experiencias de niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. 1a. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

1.1. A simbiose de culturas no abrigo de indesejáveis

Nos centros de acolhimento pelo mundo afora, é possível observar uma experiência cultural particular que toma forma no novo cotidiano dos refugiados. Agier (2018) afirma acreditar na existência de uma “cultura do refugiado”, que vai além da cultura passiva de vítimas assistidas. Não se trata das áreas étnica, linguística ou geográfica. A nova cultura de que trata Agier é, na verdade, um “novo ar cultural” criado por essas pessoas que trazem as experiências adquiridas em suas andanças diretamente para o espaço de assistência e controle. Nesse outro “tipo” de cultura, entram em análise aspectos de ressocialização dos migrantes, a transformação dos campos em lugares de uma possível identificação local, uma vez que estão separados de acordo com datas de chegada, mesma geração, gênero e situação de vulnerabilidade num espaço extraterritorial, situado à margem, com a mesma percepção dolorosa da vida em compasso de espera. Ou seja, nesses espaços, segundo Agier, relações sociais se estabelecem, relações de poder se formam.

Na área das ciências humanas e sociais, o conceito de cultura é considerado um dos mais complexos. Nos últimos anos, visões antropológicas e sociológicas deram nova ênfase à definição do termo, que passou a caracterizar o modo de vida de um povo, comunidade, nação ou grupo social, e a descrever os valores compartilhados. Para Hall (2016), a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – compartilhamento de significados dentro de um grupo ou sociedade. “Além disso, a cultura se relaciona a sentimentos, a emoções, a um senso de pertencimento, bem como a conceitos e a ideias” (HALL, 2016, p. 20). Portanto, pessoas da mesma cultura compartilham conceitos, imagens e ideias que lhes permitem interpretar o mundo de maneira semelhante, isto é, dividem os mesmos códigos culturais ou sistemas de representação. Na medida em que o sentido é algo produzido e não apenas encontrado, Hall (2016) conclui que a cultura é um processo constitutivo e “não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento” (HALL, 2016, p. 26). Falar a mesma língua, então, não é apenas falar o mesmo idioma, mas interpretar o mundo de forma mais ou menos semelhante, o que nos leva a concluir que aquele que interpreta de maneira diferente não pertence ao grupo.

Nos abrigos em Roraima, os refugiados estão em contato com pessoas de diferentes lugares do mundo que lhes prestam assistência através de organizações internacionais e de visitas de autoridades estrangeiras em busca de oportunidades para oferecer apoio. Agier (2018) destaca que a imagem pública desses espaços no mundo desenvolvido faz parte, portanto, do curso de campanha de arrecadação de fundos para a implementação de ações

humanitárias. Ao analisar campos em países da África, por exemplo, Agier (2018) ressalta a importância do controle dos efeitos do poder transferido do Estado para as organizações internacionais, e atenta para o risco de violações de direitos humanos se perpetuarem com total impunidade. Os campos são “um cenário único para o exercício arbitrário de poder” (AGIER, 2018, p. 85 – tradução minha). Mas a lacuna que venha a surgir entre a ajuda oficial e a eficácia da operação pode ser expressada, não necessariamente em abusos ou aplicação errada da responsabilidade, como explica Agier (2018). Em geral, acontece por mal entendidos, tensões e conflitos. O fato é que, nesses espaços – considerados por estudiosos verdadeiros laboratórios do mundo –, para além de exceções políticas e legais, vida real é construída ali como uma vida social que é muito resiliente e, à sua maneira, transformadora (AGIER, 2018, p. 86).

Um exemplo de ação para dar conta de diferenças nos modos de vida é o caso dos índios venezuelanos das etnias Eñepa e Warao, que foram separados em abrigos exclusivos tanto em Pacaraima, no abrigo Janokoida, como em Boa Vista, no abrigo Pintolândia. A estrutura é coordenada pela Operação Acolhida em parceria com organizações não governamentais e foi montada de maneira a manter hábitos da cultura indígena. Ali são oferecidos serviços diversos, como assistência médica e aulas de português, espanhol, warao e eñepa para as crianças. O hábito de dormir em redes, por exemplo, levou à construção de um redário em um galpão, com cartazes nas paredes para informar sobre normas básicas de higiene⁸. Além disso, uma cozinha foi adaptada do lado de fora, ao ar livre, para que os índios pudessem preparar o próprio alimento com os gêneros alimentícios oferecidos a eles, de acordo com sua cultura, enquanto os venezuelanos nos demais abrigos fazem filas para receber refeições prontas. A seguir, descrevo uma cena registrada durante visita a um abrigo indígena:

Índios

No portão do abrigo indígena em Pacaraima, a placa em letras coloridas diz: “Janokoida”. Em warao, a palavra significa “casa”. Logo na entrada, uma exposição de produtos do artesanato com fibras da palha do buriti, uma espécie de palmeira de origem amazônica, recebe os visitantes. Um redário abriga redes de dormir de várias cores num grande galpão coberto. Nas paredes, cartazes com dicas de higiene, como “lavar las manos

⁸ A partir do cenário de pandemia em 2020, foi criada uma cartilha em quatro diferentes idiomas, inclusive línguas indígenas, para orientá-los sobre a Covid-19. Ver: <https://radioagencianacional.ebc.com.br/saude/audio/2020-04/cartilha-orienta-indigenas-venezuelanos-sobre-covid-19>.

antes y despues de limpiar los bebes”. Mais adiante, uma cartolina com a seguinte frase: “Dile no al casamento infantil”. Há um espaço reservado para crianças, com o alfabeto em português e os números no mural. E a figura de um caderno com um texto que diz: “Hoy un lector, mañana un líder”. Um grupo de indiozinhos acompanha atento um desenho animado que passa numa pequena tela. Duas meninas usam tinta para pintar desenhos no papel. Mais adiante, quatro crianças pequenas brincam no meio das camisetas coloridas penduradas no varal, enquanto mulheres lavam roupas no tanque. Um militar se aproxima sorridente e as crianças correm animadas para cumprimentá-lo. Uma menina miúda levanta os braços e o militar a suspende no colo sob o olhar embevecido das outras crianças. Na parte descoberta do abrigo, jovens jogam vôlei numa quadra improvisada. Um garoto sentado no canto escuta música com um headphone. A área de fogões onde os índios preparam a própria comida está vazia. Não é hora de refeição. Uma menina pequena se balança sozinha numa rede montada ao ar livre, atenta ao movimento de quem passa por ali. Dentro do banheiro, uma garotinha puxa a água do chão com um rodo. Faz calor. Ela para, enxuga a testa com as costas da mãozinha miúda, depois apoia as duas mãos no cabo do rodo, olha para fora e suspira, com ar cansado. Eu sorrio para a garotinha. Ela esboça um sorriso de volta para mim.



Figs. 6 e 7: No abrigo indígena Janokoida, espaço infantil e cartaz com orientações para todos.

Nas últimas décadas, a diferença ganhou destaque nos estudos culturais porque, sem ela, “o significado não poderia existir” (HALL, 2016, p. 153). Logo, a construção do significado só seria possível, segundo Hall teoriza, através de um diálogo com o Outro, de onde surge a percepção de si mesmo, a criação de identidades sociais. Por outro lado, Hall (2016) atenta que a diferença também pode ser negativa, um lugar de hostilidade, de divisões, agressões dirigidas ao Outro e de exercício de poder simbólico através de um regime de representação e estereotipagem violentos contra aqueles que fogem à regra.

Importante observar, porém, que no mundo de deslocamentos e novas conexões constantes, as dificuldades de se identificar “pontos de enraizamento, regras estáveis e zonas

de confiança” são cada vez maiores, como aponta Canclini (2005, p. 95). No entanto, Canclini ressalta que, num mundo globalizado, não somos só diferentes, só desiguais ou só desconectados. Somos os três, ou seja, são três modalidades de existência complementares. Somos “diferentes-integrados, desiguais-participantes e conectados-desconectados” (CANCLINI, 2005, p. 99). Esses três processos trabalhados em conjunto, segundo Canclini (2005), devem ser a base da teoria da interculturalidade.

Para Canclini (2005), passamos de um mundo multicultural, de justaposição de etnias em uma cidade ou nação, que supõe a aceitação do diferente, para o intercultural e globalizado, onde “os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (CANCLINI, 2005, p. 17). Ele lembra que conexão e desconexão com os outros são parte da nossa constituição como sujeitos individuais e coletivos e que, portanto, o espaço *inter* é decisivo. O sentido se reelabora interculturalmente nos dias atuais, dadas as condições de produção, circulação e consumo da cultura, que não ocorrem mais numa só sociedade, mas em “circuitos globais, superando fronteiras, tornando porosas as barreiras nacionais ou étnicas e fazendo com que cada grupo possa abastecer-se de repertórios culturais diferentes” (CANCLINI, 2005, p. 43).

É possível definir a interculturalidade como uma dimensão de interação, contato entre pessoas de culturas distintas, de universos simbólicos compartilhados (DANTAS, 2017). A relação comunicativa intercultural se dá por meio de trocas simbólicas e da relação com o outro, uma vez que consideramos o conceito de cultura em sentido amplo – um registro simbólico, conceitual e semiótico constitutivo da subjetividade dos indivíduos e do espaço do grupo.

Importantes pensadores da área da educação afirmam que a interculturalidade só se produz quando um grupo começa a entender e assumir o significado que as coisas e os objetos têm para os outros. Com isso, segundo Dantas (2017), “a abertura para a interculturalidade depende da renúncia a um ideal de uma realidade totalmente compreensível, posto que a interculturalidade não deva apartar-se da lógica, mas não pode reduzir-se a um problema lógico”.

Na interculturalidade, o diálogo é privilegiado, a vontade é da inter-relação e não da dominação. Dantas explica que, a partir da filosofia, propõe-se uma visão intercultural crítica, o que demanda a descolonização dos saberes em favor de um equilíbrio em torno do conhecimento científico. No direito, a interculturalidade não está limitada a reconhecer o outro, mas a resistir aos “processos de construção de hegemonia e criação de mediações políticas, institucionais e jurídicas que garantam reconhecimento e transferência de poder”

(DANTAS, 2017, p. 60). Na psicologia, a interculturalidade surge na década de 1960 a partir da consciência de que grande parte dos estudos na área são formulações etnocêntricas, baseados em países hegemônicos e não representando a diversidade da população mundial. O denominador comum em relação às diferentes áreas da psicologia corresponde à “perspectiva universalizante da suposição de que processos psicológicos são compartilhados por todos os humanos, mas sua forma de desenvolver-se e expressá-los varia conforme a cultura” (DANTAS, 2017, p. 61).

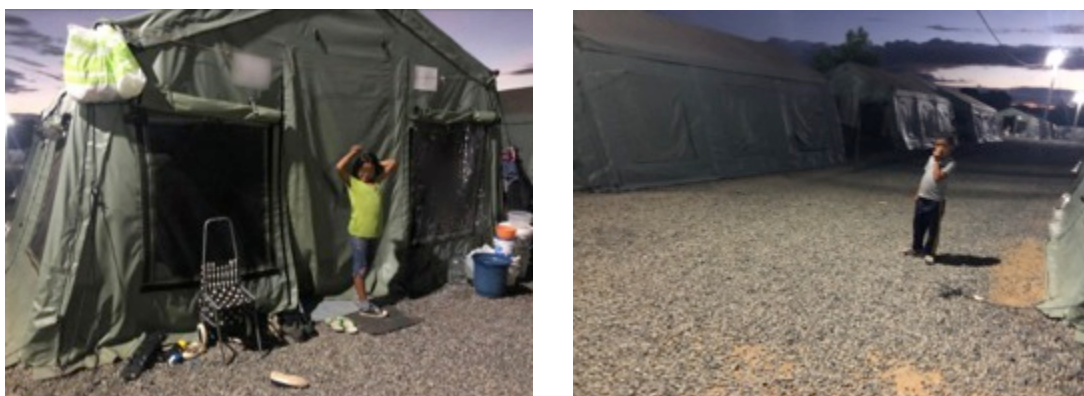
Aos processos derivados da interculturalidade, Canclini (2007) dá o nome de hibridação, em função da existência de contato entre culturas e de uma pegar emprestado elementos da outra. A hibridação, segundo Canclini (2007), seria, portanto, uma das modalidades da interculturalidade que, por sua vez, significa a aceitação de que a sociedade em que vivemos se altera na presença de outros modos de vida. Essa hibridação cultural pode se dar em diferentes situações que remetem a relações de poder entre as culturas, no entanto, segundo ElHajji (2012), deveria ser levada em conta a ideia de pluripertencimento, com identidades hifenizadas, que veremos com mais detalhes no capítulo 4.

Sayad (1998) afirma que pessoas diretamente afetadas pelos deslocamentos sentem os efeitos da dupla ausência, ou a vida dupla, em que o indivíduo está fisicamente presente em um lugar, mas em outro no seu imaginário, com impacto na noção de pertencimento nacional, do ponto de vista da relação com a nação. Surge daí a necessidade de construção de um “espaço nostálgico”, carregado de emoção e afetividade, ao contrário do “espaço social”, ficando o migrante condenado à errância subjetiva e ao desenraizamento identitário.

Do lado do estrangeiro, o encontro com o padrão cultural vigente também pode produzir estranhamentos, que, aliás, identificamos pontualmente nos relatos com as crianças refugiadas no Rio de Janeiro. O pensar habitual do estrangeiro, segundo Schütz (2010), é abalado quando ele descobre que as coisas podem ser diferente do que estava acostumado a pensar, e passa a se ver obrigado a traduzir os termos do padrão cultural do grupo em que tenta se inserir. A segurança fica estremecida e o padrão cultural passa a ser encarado como um “campo de aventuras” e não um “abrigo”, mas um “questionável tópico de investigação” (SCHÜTZ, 2010, p. 128).

O padrão cultural, portanto, não tem autoridade de um sistema de receitas que foi testado. Nesse sentido, o homem de fora compartilha apenas o presente e o futuro com o grupo, mas é excluído das experiências do passado. “Vendo do ponto de vista do grupo aproximado, ele é um homem sem história” (Schütz, 2010, p. 122). E não seria o mesmo com a criança refugiada? Mas, afinal, o que é ser criança refugiada?

1.2. Ser criança refugiada



Figs. 8 e 9: No abrigo Rondon 3, em Boa Vista.

Ser criança refugiada é, antes de mais nada, ser criança. Para compreender a concepção atual de criança, é necessário levar em conta que ideias, valores e conceitos sobre ser criança foram construídos e modificados ao longo do tempo em paralelo às transformações na dinâmica da sociedade. De pequeno adulto retratado na arte medieval até o século XII, entrando num período de inocência infantil no Iluminismo do século XVIII, passando por uma concepção de um receptáculo da vida adulta, chegando a um ser completo, reconhecido na modernidade como sujeito social de direitos.

O registro tardio da história da infância mostra a falta de capacidade do adulto de considerar a criança em sua perspectiva histórica. A preocupação com a criança começa a surgir somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. Ainda assim, mesmo a infância constituindo-se em uma questão social desde essa época, isso “ainda não foi suficiente para torná-la um problema de investigação científica” (NASCIMENTO ET AL, 2008).

Estudiosos aceitam a tese de Ariès (1983) como ponto de partida para reconhecer que a infância como é hoje entendida não existia antes do século XVI. Em *História social da infância e da família*, Ariès (1983) escreve que a vida era relativamente igual para todas as idades, sem estágios claramente demarcados. Durante muito tempo, crianças de mais de sete anos de idade eram tratadas como pequenos adultos, especialmente na forma de se vestir e de trabalhar. Sua tese, apesar de ter sofrido críticas severas, baseou-se em desenhos medievais que retratavam as crianças dessa maneira.

A infância como categoria autônoma surgiu entre os séculos XVI e XVIII, quando esses seres inexistentes foram mostrados nos retratos de família e incorporados ao centro do

mundo familiar. O adulto passou a se preocupar com a criança pequena e a palavra infância designou a primeira idade de vida, que denotava proteção, algo que segue até os dias atuais.

Foi apenas com a institucionalização da escola que o conceito de infância começou a ser lentamente alterado e, a partir de uma pedagogia para as crianças, foi possível falar em uma construção social da infância. Autores da Sociologia da Infância consentem que a socialização é um processo de inserção ativa do indivíduo na sociedade, parte de um processo contínuo de reelaboração de suas condutas. Dessa forma, a infância enquanto categoria social da modernidade deve ser compreendida no contexto da história da família e das relações de produção surgidas com o desenvolvimento do capitalismo (ARIÈS, 1983). Sendo assim, as crianças elaboram suas condutas de acordo com suas experiências, com a interação com o outro, seja a família, a escola, e até mesmo a cultura onde está inserida.

Em seu estudo *Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos*, Deborah Grajzer (2018) destaca que a obra de Ariès foi importante ao consolidar a infância como uma construção social, mas que apresenta limitações por retratar uma infância circunscrita em um tempo e espaço definidos, a infância da nobreza europeia. Com isso, Grajzer ressalta a importância de se reconhecer que infância e criança não podem ser tidas como sinônimos, e que a infância não é uma experiência universal, lembrando que há diferenças e semelhanças entre cada uma delas. Assim, nos dias de hoje, em que a vida familiar e a escolar, concentrada na disciplina, têm papéis definidos na relação da criança com o mundo, é preciso ressaltar que nem todas vivem nas mesmas condições.

Ao escrever sobre o lugar para a infância no pensamento transnacional, María Fernanda Moscoso (2008) também afirma que a representação da realidade social sofre interferências dos pressupostos e preconceitos dos estudiosos, que têm suas raízes em um ambiente social determinado. Portanto, os dados são selecionados com base nas visões de mundo ou modelos teóricos de cada época.

Sabemos que as condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e categoria social. (GRAJZER, 2018, p. 54)

Em Boa Vista, já era noite quando visitei o abrigo Rondon 3, um dos maiores da América Latina. Percorri as principais áreas do abrigo, acompanhei a organização para a

entrega do jantar, visitei algumas famílias nas tendas. Ali, foi possível observar uma parte do modo de vida das crianças venezuelanas em um abrigo de refugiados, com cenas que revelam fragmentos de uma infância possível, conforme registro a seguir.

Esperança (ou a falta dela)

É início da noite no abrigo Rondon 3, em Boa Vista. Logo na chegada, cartazes em espanhol ditam as regras do lugar. E lembram que crianças ou adolescentes em idade escolar devem frequentar a rede pública de ensino, de acordo com as leis brasileiras. Mas não há vagas para todos. Os mais novos, fora da idade escolar, devem participar de atividades lúdicas dentro do abrigo, que são realizadas durante o dia. Por motivos de segurança, crianças não podem sair do abrigo desacompanhadas. As luzes dos postes ofuscam a paisagem. O cenário é cinza. Em um chão de pedrinhas de brita, tem cabanas de poliuretano enfileiradas, que sugam o calor durante o dia e as mantêm abafadas durante a noite. Não há muita gente circulando por ali. O pouco movimento acontece na entrada do abrigo. A maioria é criança. Quando um pequeno grupo tenta brincar de escalar uma das tendas, é logo advertido por um militar. A aparência é de ordem. Numa tenda grande perto da entrada, homens, mulheres com bebê no colo e crianças aguardam na mesma fila o jantar que acaba de chegar de caminhão. O cardápio da noite é arroz, batata doce, frango e salada. De sobremesa, um doce ou banana. Suco de manga gelado em saquinho. Debaixo de uma árvore solitária, um menino sentado numa cadeira de plástico segura um bebê no colo. Duas meninas entram no contêiner do banheiro. Adiante, uma garotinha caminha sozinha. Mais para o fundo, está ermo. Dentro de uma das tendas, tem um bebê recém-nascido com a mãe. O berço de papel, uma pilha de roupas em cima de uma mala vermelha, uma prateleira com duas latas de leite em pó, uma galinha azul de pelúcia pendurada na janela e um coelho também azul na porta dão um colorido ao lugar. O bebê chora. A mãe reclama dos mosquitos. Num outro canto do abrigo Rondon 3, há fileiras de tendas verdes militares, consideradas mais adequadas ao clima quente da região. Uma menina penteia o cabelo e posa para a foto. Na entrada de outra barraca, um par de chinelo rosa desgastado de tamanho infantil mostra que ali dentro também tem criança. Um varal de roupas na lateral da tenda dá um pouco de cor à paisagem quando a luz do sol chega no início do dia. No caminho para a saída, uma garotinha vem correndo em minha direção e abraça minha perna. Retribuo o abraço. Ela me olha. Reparo que sua pele descama, como quem está no estágio final de alguma doença. Escarlatina? Disseram que houve casos de catapora por ali.

Conversamos um pouco e nos despedimos. A menina continua me olhando. Ela acena para mim, mas não sorri.



Fig. 10: Crianças brincam após o jantar



Fig. 11: O jantar no abrigo Rondon 3



Fig. 12: Recém-nascido no abrigo Rondon 3

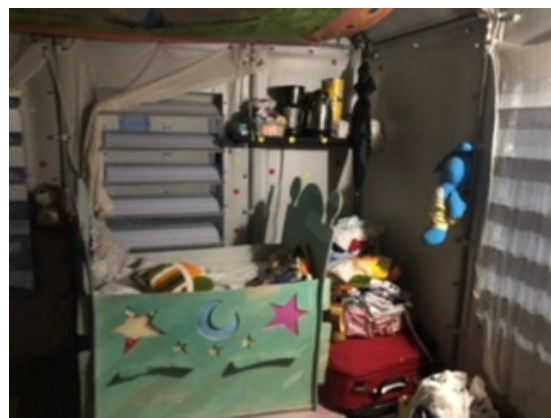


Fig. 13: Berço de papel do pequeno da foto ao lado

No dia seguinte, voltei ao abrigo Rondon 3, acompanhando a missão da embaixadora do Canadá no Brasil, Jennifer May, que esteve na região para conhecer a Operação Acolhida. É comum autoridades de países realizarem visitas para conhecer a região, prestar contribuições financeiras e apoiar serviços sob gestão de organizações internacionais. Dessa vez, a visita ao abrigo foi realizada no fim da manhã, sob a luz do dia, o que teve efeitos na rotina e na minha percepção do ambiente. A ambiguidade ficava clara em subjetividades. O cenário cinza e lúgubre da noite anterior ganhou cores com roupas secando num varal improvisado sobre a tenda e o movimento de crianças em atividade lúdica no espaço infantil organizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) deu ares de uma vida tentando voltar ao normal, sendo esse “normal” considerado uma rotina com moradia e educação, como é possível observar nas fotos a seguir.



Figs. 14 e 15: A ambiguidade dia/noite no abrigo Rondon 3, em Boa Vista



Fig. 16: Briefing para a missão canadense na coordenação da Operação Acolhida, na 1ª Brigada de Infantaria de Selva, em Boa Vista



Fig. 17: Cores, sorrisos no abrigo Rondon 3 e um pequeno olhar observador ali no canto esquerdo da foto

Grajzer (2018) afirma que as crianças refugiadas se constituem em uma problemática recente e que poucas pesquisas têm se debruçado a respeito desse tema. Moscoso (2008) aponta que, ao abordar a situação de filhos de migrantes, a literatura sociológica e antropológica tem analisado dentro de três áreas: a integração, o multiculturalismo / interculturalismo e a escolarização. A preocupação comum entre essas áreas refere-se à maneira como esse grupo de indivíduos caracterizados por uma série de traços entram em contato com um contexto socioeducativo que não está preparado para incorporá-los. As diferentes abordagens são ricas, segundo Moscoso (2008), no que diz respeito à discussão sobre o papel dos atores envolvidos nesse contexto: os pais, os professores, a família e as autoridades, além de mecanismos de políticas públicas e sociais que se propõem a incluir essas crianças ao sistema.

Moscoso (2008) questiona sobre o lugar que o ponto de vista da criança ocupa no campo em que ela é o sujeito do estudo. “As crianças são, de diferentes maneiras, periféricas

a um sistema adultocêntrico” (MOSCOSO, 2008, p. 265). O pensamento moderno se esforça para separar e definir lugares. Com isso, as representações criam sujeitos, a outridade, que, por sua vez, implica na elaboração de imaginários que chegam a ser hegemônicos na medida em que se tenta fixar um significado em torno desse outro. É assim com os índios, os negros, as mulheres, os migrantes. Não seria o mesmo com a criança? Este trabalho insere-se no desafio de ir a campo observar e, num segundo momento, escutar a criança refugiada para tentar compreender sua inserção no novo espaço social, cultural e simbólico.

1.3. A migração infantil forçada



Fig. 18: Sinais de pequenos andantes no abrigo Rondon 3

O mundo testemunha mudanças significativas na magnitude, no alcance e na complexidade das questões globais sobre o deslocamento humano. Em 2019, havia 272 milhões migrantes internacionais, o que corresponde a 3,5% da população mundial. O percentual é considerado baixo, revelando que a grande maioria ainda se encontra em seu país de origem, no entanto, ultrapassa as projeções para 2050, que era da ordem de 2,6% ou 230 milhões de migrantes.

A Organização Internacional para as Migrações (OIM) afirma em seu *Relatório sobre Migrações no Mundo 2020*⁹, divulgado antes da pandemia de Covid-19, que é difícil prever o ritmo da migração internacional com precisão porque há uma relação estreita com eventos críticos, como conflitos, crise econômica e grave instabilidade, e também com tendências de

⁹ Ver IOM. World Migration Report. Genebra, 2020. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/default/files/Publications/wmr_2020.pdf. Acesso em: 28/4/2020.

longo prazo, em especial, mudanças demográficas, desenvolvimento econômico e avanços na tecnologia da informação. Com a pandemia declarada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a pergunta que surge é como ficarão os fluxos migratórios? De que maneira o fechamento de fronteiras por países, na tentativa de isolar sua população do vírus que parece ter surgido na China e que rapidamente se espalhou pelo mundo, chegando ao Brasil, vai influenciar os deslocamentos e as medidas de acolhimento de imigrantes e refugiados? A OMS¹⁰ chegou a expressar preocupação com a estigmatização e o preconceito como efeitos do medo causado pelo desconhecimento em relação à nova pandemia. Ainda assim, especialistas estimam que o coronavírus não impedirá a continuidade do processo de migração transnacional, podendo até reforçar movimentos migratórios para fugir dos efeitos da crise econômica e social causada pelas medidas de proteção contra a Covid-19.

Dados de 2019 mostram que, a cada minuto, 25 pessoas eram deslocadas à força em decorrência de conflitos e perseguições (ACNUR, 2019). Em 2018, mais de 70 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus lares, sendo que 26 milhões ultrapassaram a fronteira de seus países em busca de refúgio em outras nações. A maior parte dos deslocamentos forçados ocorreu entre os anos de 2012 e 2015 por conta, principalmente, dos conflitos na Síria. Mas conflitos em outros países também contribuíram para o aumento, como a República Democrática do Congo e o Sudão do Sul. Desde 2012, a população de refugiados quase dobrou, sendo que, em 2018, a fuga de venezuelanos acelerou a alta dos números de deslocados.

Historicamente, as crianças têm participado do processo migratório em geral. Ainda assim, a migração de crianças é um fenômeno contemporâneo significativo, com tendência de alta em números e importância. O deslocamento de pessoas jovens aumenta como resultado de custos de viagem mais em conta, de mudanças climáticas, do crescimento da conectividade mediada pela tecnologia, do incremento de desigualdade global na distribuição de oportunidades, segurança e acesso a emprego, além da difusão de bens culturais comuns (OIM, 2019).

Dos 272 milhões de migrantes, 31 milhões são crianças vivendo fora de seus países de origem. A maioria migra em condições seguras, junto com suas famílias, e se integra à nova sociedade depois de um período de adaptação. No entanto, há uma parcela de crianças que migram sem uma proteção efetiva e enfrenta violações de direitos humanos em diversos

¹⁰ Ver OMS lança guia contra estigma social em torno do coronavírus. **O Globo**. 3/3/2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/oms-lanca-guia-contra-estigma-social-em-torno-do-coronavirus-24283587>.

aspectos. Do total de crianças migrantes, 13 milhões são refugiados, o que representa a metade da população refugiada no mundo atualmente. São crianças que viajam em busca de segurança e sobrevivência, com ou sem a família. Muitas delas estão na jornada migratória sozinhas, vulneráveis a todo tipo de riscos (OIM, 2019).

O relatório *Tendências Globais*¹¹ de 2018, divulgado pelo ACNUR em 2019, mostra que apenas 3% dos refugiados voltaram para casa. Entre os países que mais recebem os refugiados, a Turquia está no topo da lista com o acolhimento de sírios, seguida do Paquistão, da Uganda, do Sudão e da Alemanha, revelando que grande parte dos deslocados continua perto de seus países de origem. O Líbano é o país que recebe o maior número de refugiados em relação à população local, sendo 156 refugiados para cada mil libaneses (ACNUR, 2019).

Até junho de 2019, mais de 4 milhões de venezuelanos deixaram suas casas em direção a países da América Latina e do Caribe, num dos maiores deslocamentos já registrados. Colômbia, Brasil, Chile, Equador e Peru foram os principais destinos (CONARE, 2019). A violência, a perseguição política, a falta de comida e de medicamentos e a incapacidade de se sustentar forçaram venezuelanos a deixar seu país.

No Brasil, importante país de trânsito e de destino de migrantes, o aumento de solicitação de refúgio de venezuelanos levou a uma operação de assistência emergencial para o acolhimento de refugiados em situação de maior vulnerabilidade. Em fevereiro de 2018, o governo federal criou, com o apoio das agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e da sociedade civil, a Operação Acolhida, dividida em três principais eixos: ordenamento de fronteira, abrigamento e interiorização. Entre as iniciativas, estão a ampliação da oferta de documentos; a proteção dos direitos de mulheres, crianças, adolescentes e pessoas com deficiência; apoio a indígenas; e interiorização voluntária. Também foram fornecidas infraestrutura e saneamento para abrigamento em cidades de fronteira, a maioria em Boa Vista e Pacaraima, no estado de Roraima.

Dados divulgados pela Plataforma Regional de Coordenação Interagencial (R4V) revelam que até dezembro de 2019 entraram no Brasil mais de 260 mil venezuelanos, sendo 129.988 solicitantes de refúgio e 130.692 com visto de residência (R4V, 2020¹²). Para acolher essa população, foram criados 11 abrigos oficiais em Boa Vista e dois em Pacaraima. Estima-se que mais de 6 mil pessoas, dos quais 2,5 mil crianças e adolescentes, vivem nesses locais. Em Boa Vista, a Operação Acolhida chegou a montar um abrigo perto da rodoviária da

¹¹ Ver ACNUR. **Tendências globais 2018**. Genebra, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 24/6/2019.

¹² Ver R4V4 (Response for Venezuelans). Disponível em: <https://data2.unhcr.org/es/situations/platform>. Acesso em: 24/6/2019.

capital, com estrutura e regras para imigrantes venezuelanos que se amontoavam na praça sem condições mínimas de higiene e alojamento. A seguir, descrevo o que observei na rodoviária para ilustrar o contexto mencionado:

A rodoviária

A praça Simón Bolívar que fica no encontro das avenidas Venezuela e Brasil já foi refúgio provisório de centenas de venezuelanos que chegavam a Boa Vista. O acampamento sem organização nem comida foi retirado pela Operação Acolhida, que montou uma estrutura a 200 metros dali, nas cercanias da rodoviária da capital de Roraima. Pequenas barracas verdes enfileiradas se transformam em abrigo para aqueles que perambulam pelas ruas durante o dia passam a noite. Numa construção ao lado, a igreja organiza doações de comida, que é servida num refeitório montado para moradores de rua sem distinção de nacionalidade. Podem comer estrangeiros e locais. Só não podem levar para comer fora dali mais tarde. Na parede, há um aviso que diz: “Prohibido sacar comida del comedor”. Uma outra sala é usada para conversas de sensibilização. O tema da vez é o impacto de uma paternidade responsável no desenvolvimento da criança. Do lado de fora, uma barraca de agência internacional é um espaço reservado para crianças brincarem durante o dia. Mas já é noite. A barraca está fechada. Na rua em frente, um menino pequeno caminha puxando um carrinho de brinquedo. O ambiente é lúgubre. Ele está sozinho. A poucos passos, um cão observa o menino. O cão também está sozinho.



Fig. 19: Menino vagueia na rodoviária de Boa Vista

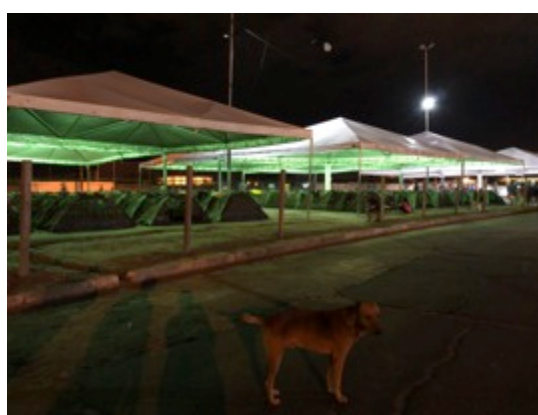


Fig. 20: Cão vagueia na mesma rodoviária

Em dezembro de 2019, depois de reconhecer a situação de “grave e generalizada violação de direitos humanos” na Venezuela, numa decisão inédita na área de regularização migratória brasileira, o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) concedeu a condição de

refugiado de uma só vez a 21 mil venezuelanos que entraram no Brasil após fugirem da instabilidade política e da crise econômica no país vizinho¹³. Em média, as solicitações são analisadas em até 3 anos. Quatro meses depois, durante a pandemia, a concessão de refúgio foi estendida a 722 crianças e adolescentes filhos desses cidadãos venezuelanos que tiveram o refúgio reconhecido no fim de 2019¹⁴.

Até essa decisão em bloco de dezembro de 2019, o Brasil tinha reconhecido 11.231 refugiados, mas apenas 6.554 mantinham a condição atualmente. Síria e República Democrática do Congo eram as nacionalidades de maior número de pessoas refugiadas reconhecidas no Brasil. Em junho de 2020, o Brasil tinha cerca de 43 mil refugiados reconhecidos pelo governo, sendo que 90% eram venezuelanos¹⁵.

De 2015 até maio de 2019, o Unicef¹⁶ estima que mais de 10 mil crianças venezuelanas entraram no Brasil em situação vulnerável. Levantamento feito pela Defensoria Pública da União apontou que, de agosto de 2018 a junho de 2019, quase 400 crianças chegaram ao Brasil totalmente desacompanhadas¹⁷. Outras 1.499 vieram separadas dos pais e 1.701 com documentação insuficiente.

Apesar de crianças serem forçadas a deixar seus países desde tempos, a elaboração de instrumentos de proteção e conceituação dessa categoria de migração no âmbito jurídico ocorreu apenas no início do século XX, com as atrocidades das duas Grandes Guerras. Além da criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 1946, houve uma tentativa de estabelecer mecanismos de proteção com textos normativos, como a Declaração de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989¹⁸, que trouxeram novos

¹³ Ver BRASIL reconhece mais de 21 mil venezuelanos como refugiados de uma só vez. **Cáritas RJ**. 2019. Disponível em: <http://www.caritas-rj.org.br/brasil-reconhece-mais-de-21-mil-venezuelanos-como-refugiados-de-uma-so-vez.html>. Acesso em: 28/4/2020.

¹⁴ Ver VIDIGAL, Lucas. Brasil concede direitos de refugiados a 722 crianças e adolescentes venezuelanos. **Portal G1**. 28/4/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/04/28/brasil-concede-direitos-de-refugiados-a-722-criancas-e-adolescentes-venezuelanos.ghtml>. Acesso em: 28/4/2019.

¹⁵ Ver Vidigal, Lucas. Número de refugiados no Brasil aumenta mais de sete no semestre. **Portal G1**. 9/6/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/09/numero-de-refugiados-no-brasil-aumenta-mais-de-7-vezes-no-semester-maioria-e-de-venezuelanos.ghtml>. Acesso em: 28/4/2019.

¹⁶ Ver CIEGLINSKI, Amanda. Infância refugiada: 10 mil crianças venezuelanas já entraram no Brasil. **Agência Brasil**, Pacaraima, RR. 12/10/2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-10/infancia-refugiada-10-mil-criancas-venezuelanas-ja-entraram-no>. Acesso em: 28/4/2019.

¹⁷ Ver CIEGLINSKI, Amanda. Ao menos 400 crianças venezuelanas chegaram ao Brasil sozinhas. **Agência Brasil**, Pacaraima, RR. 12/10/2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-10/ao-menos-400-criancas-venezuelanas-chegaram-ao-brasil-sozinhas>. Acesso em: 28/4/2020.

¹⁸ Ver CONVENÇÃO sobre os Direitos da Criança. **Unicef**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 28/4/2020.

paradigmas à comunidade internacional, como o “superior interesse da criança” e a Doutrina da Proteção Integral. A Convenção determina, entre outros pontos, que a criança que tenta obter refúgio deve receber segurança e assistência humanitária adequadas, estando sozinha ou acompanhada.

Esse desenvolvimento se assemelhava a uma mobilização crescente de organizações não governamentais sobre as questões de abuso infantil a partir dos anos 1970, do trabalho infantil na década de 1980, e da pedofilia e do incesto a partir de 1990.

A representação da infância subjacente a essa política destaca a qualidade moral da inocência e a qualidade social da vulnerabilidade. O primeiro se refere à pureza original, à qual os adultos devem dar testemunho; o segundo sugere uma necessidade de proteção, pela qual os adultos devem ser responsáveis” (FASSIN, 2011, p.179 – tradução minha).

Soma-se a isso o fato de que, na mesma época do pós-guerra, foi assinada a Convenção de Genebra como uma resposta da comunidade internacional à negligência em relação aos 32 milhões de refugiados e pessoas sem Estado durante os anos 1930 e 1940, seguindo análise de Hannah Arendt (1951) sobre o declínio do Estado-nação e o fim dos direitos dos homens. Além do objetivo pragmático de atender às necessidades de pessoas deslocadas e exilados, havia o interesse de resolver questões demográficas e econômicas ligadas às perdas com a guerra.

Então a criação de condições para uma nova ordem de mundial com a Declaração dos Direitos Humanos da ONU trouxe, em 1991, uma retórica oficial de “solidariedade universal”, mas não excluiu os interesses nacionais. Ainda assim, o novo status internacional dos refugiados e pessoas sem Estado era claramente um repúdio à violência à qual foram submetidos e a legitimidade política do asilo ganhou espaço. Os “indesejáveis” se tornaram heróis para alguns, como símbolo da resistência à opressão, e vítimas para muitos, que são a representação do sofrimento dos vulneráveis e oprimidos, como é o caso das crianças (FASSIN, 2011).

No Brasil, houve avanços quando a criança, que era vista como menor sob a ótica do direito penal, passou a ser vista como sujeito de direitos com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Mais tarde, em 2017, a nova Lei de Migração trouxe artigos e incisos sobre crianças (GRAJZER, 2018). Mesmo com essas iniciativas no âmbito jurídico, a coleta de dados sobre migração para compor estatísticas próximas da realidade ainda é um desafio, em especial relacionados à migração infantil. É de se notar ainda que a definição da categoria por idade difere entre países e agências. A Convenção de 1989 define

como criança o indivíduo até 18 anos de idade, enquanto no Estatuto do governo brasileiro a criança é aquela até 12 anos. A partir dessa idade até os 18 anos, é adolescente. Pelas estatísticas das Nações Unidas, pessoas entre 15 e 24 anos de idade são jovens migrantes. Além disso, a ausência de referenciais teóricos nacionais a respeito da mobilidade humana e, principalmente, de crianças refugiadas impõem novos caminhos para as pesquisas sobre o tema.

Os fluxos migratórios passaram a ser vistos como realidades transnacionais, ou seja, além dos deslocamentos entre um país de origem e um de destino, incluem variadas formas de comunicação, circulação, relação e gestão de bens, serviços e informações. Ao revisar a bibliografia sobre as teorias da mobilidade humana em *Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações*, Carmem Lussi (2015) afirma que está superado o modelo estático com o qual as ciências sociais têm analisado tradicionalmente as populações migrantes, “pois as sociedades não são entidades fechadas, com economias, culturas e trajetórias culturais separadas” (LUSSI, 2015, p. 48).

No transnacionalismo, a migração internacional é considerada um processo de construção de rede, de laços, com efeitos sobre as realidades com as quais se relacionam. Novas perspectivas teóricas e a evolução do fato migratório no contexto da globalização reforçam a importância de abordar os processos de integração no país de chegada em perspectiva transnacional e interdisciplinar, sendo a comunicação uma dessas disciplinas (LUSSI, 2015).

2. A conversação vinculativa na construção do novo lar

Amizade e união foram as palavras escolhidas pelo menino congolês de dez anos de idade para definir as primeiras imagens vetoriais que iriam compor sua casa de papel durante a atividade proposta para este trabalho. Há cinco anos no Brasil, ele diz não ter amigos aqui e destaca a importância de a família, forçada a se separar por conta dos conflitos de guerra na República Democrática do Congo, voltar a se reunir em breve. Em apenas duas palavras, a primeira criança, dentre outras entrevistadas depois, resumiu assertivamente alguns dos principais desafios que a migração forçada impõe a quem cruza a fronteira para se refugiar em outro país.

A busca pela narrativa de pequenos refugiados para a criação de arquivos memoráveis da criança sobre a migração forçada, ainda que “imperfeitos” sob o ponto de vista da verdade essencial, ou de ao menos uma versão plausível dos fatos, é feita através de um trabalho de colagem que se configura em documento de memória, revelando o lugar no mundo de cada criança ouvida.

Não se tem a pretensão aqui de generalizar a condição da criança migrante, uma vez que o universo pesquisado é de apenas sete crianças de duas nacionalidades distintas, mas apontar individualidades e suas singularidades, que compõem um pequeno retrato do grupo selecionado. As limitações evidentes da experiência, portanto, se anulam no momento em que a intenção é direcionada no sentido de apresentar micro-histórias que representam um amplo universo de ser no mundo. Ressalto a importância do subjetivo neste trabalho, obtido por meio da escuta sensível, apoiada na empatia (BARBIER, 2012). Portanto, não se trata de um levantamento quantitativo ou da busca por uma média estatística. Este trabalho visa a “restituição” dos mapas subjetivos de uma realidade em contínua mudança, que, neste caso, é da infância em situação de refúgio.

O que temos nesta pesquisa é uma fotografia ligeira – ou uma “imagem vetorial” – de algo muito mais complexo. São testemunhos particulares que ajudam a dar visibilidade a pequenos invisíveis com a ausência de um passado duradouro, mas com uma premência de presente, nem sempre à procura consciente de um sentido à própria vida no futuro, e que devem servir a reflexões em diversas áreas de estudo sobre a criança refugiada.

Pensar a comunicação em termos de trocas do si e do outro, do si e do mundo, num processo hermenêutico de construção do conhecimento desde lugares intercambiáveis do mundo é também pensar a comunicação num mundo como narrativa (BARBOSA, 2012). A narrativa pode ser considerada como a maneira pela qual lidamos, enquanto ser, com a relação

temporal. É lugar histórico em que sempre há uma tentativa de explicar e compreender os atos comunicacionais. Nesse sentido, Barbosa (2012) afirma que o ato humano é essencialmente narrativo na sua dimensão histórica. O passado é memória, o presente é ação e o futuro é projeto ou espera. “Do presente, do nosso agora sempre transitório, olhamos o passado e projetamos o futuro” (BARBOSA, 2012, p. 153).

O objetivo central deste trabalho, que tem a criança refugiada como sujeito da pesquisa, é trazer para reflexão fenômenos do mundo da vida que ainda estão em processo para tentar responder a seguinte questão: Qual é a percepção da criança refugiada sobre o mundo e, em especial, sobre o seu processo migratório? A resposta será desvelada através de atos comunicacionais (ou conversacionais), de fragmentos de vida dessas crianças refugiadas passíveis de serem acreditados como verdade, que possam dar pistas sobre o momento histórico que vivemos, como uma mesma humanidade. É o passado descortinado pelo olhar individual de pequenos deslocados, que o interpreta no presente e transforma o futuro, ainda que a tradução ou o registro final seja da pesquisadora e não da criança.

Mais especificamente, questiono se, pelo pouco tempo de vida, com “bagagem cultural” mais curta que a de um adulto, a criança refugiada também está condenada à errância, ao desenraizamento. Ou, pelo contrário, será que ela é, sim, capaz de se integrar ao novo espaço social, cultural e simbólico, incorporando novos elementos ao seu próprio “acervo cultural”? Afinal, por menor que seja a bagagem, ela constitui a grade simbólica-subjetiva a partir da qual a realidade vai ser construída. Ao mesmo tempo, parece evidente que essa leveza da bagagem proporciona maior maleabilidade no processo de construção do novo real e na formação do self do pequeno migrante. De forma natural, ele vai criando nova noção de pertencimento, ao identificar-se e planejar um futuro no novo lugar? Partirei do pressuposto de que cada infância é uma experiência única, mas ainda assim será possível identificar um eixo em comum em relação ao contexto sócio-histórico-cultural de cada criança. E então, será possível a criança falar de si e construir a própria história?

Após revisão da bibliografia sobre infância e migração, a coleta de dados se deu em dois tempos. No primeiro momento, conforme apresentado no capítulo 1, realizei uma pesquisa descritiva sobre o modo de vida da criança refugiada em abrigos de acolhimento, por meio de uma observação atenta aos primeiros passos de crianças venezuelanas que chegam pela fronteira em Pacaraima, no estado de Roraima, e o registro de cenas nos principais pontos do fluxo de entrada no país. De acordo com Gil (2002, p.18), o êxito de uma pesquisa depende de certas qualidades do pesquisador, tais como curiosidade, criatividade, atitude corretiva, sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança e paciência.

O olhar de perto permite ver não apenas a árvore, mas os galhos, as folhas, os veios das folhas, numa dimensão microscópica. O olhar de longe descortina a árvore num ambiente mais amplo, fazendo parte do mesmo cenário outras árvores, construindo a densa mata verde indiferenciada, mas ao mesmo tempo capaz de ser identificada como uma floresta (BARBOSA, 2016, p. 205).

Barbosa (2016) enfatiza que se observa a existência de fenômenos a partir dos contextos onde se desenrolam. A vida é histórica e apresenta singularidades, segundo Barbosa, em função de contextos precisos, e os fenômenos do mundo estão sempre acoplados ao desenrolar da vida. Por isso, conclusões não devem ser generalizadas, “como se fossem produzidas por sujeitos sem história”. “O que vale para um contexto não é válido de maneira holística para todas as espacialidades consideradas” (Ibid., p. 206).

No segundo momento, de que trato neste capítulo, foi realizada uma pesquisa exploratória por meio de entrevistas semi-estruturadas e uma escuta afetiva, sensível e flutuante, com crianças interiorizadas no Rio de Janeiro, quando busco a narrativa da criança refugiada para desvendar sua forma de ser no mundo e compreender sua inserção no novo espaço social, cultural e simbólico. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. “Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2002, p. 41).

Para essa parte do trabalho de campo criei uma atividade lúdica, um método que chamei de “conversação vinculativa”, ao operar o lúdico, o subjetivo e o sensível, sendo a comunicação tratada como objeto conceitual em nível vinculativo, ou seja, o lugar social da interação intersubjetiva, que pode ser analisada do ponto de vista da qualidade da narrativa. Esse método consiste numa conversa durante uma atividade de colagem de imagens coloridas e separadas tematicamente em envelopes, seguindo um roteiro que atende ao interesse da criança, para uma construção de história de vida, partindo de fragmentos de seus lugares de mundo.

2.1. A comunicação intercultural na criação do vínculo

Para produzir conhecimento sobre o modo de vida da criança refugiada, a comunicação se apresenta nesta pesquisa como um lugar de reflexão. Ou seja, é o vinculativo na acepção ampla. Na era da globalização, a comunicação, que até então não desfrutava de *status* elevado entre as disciplinas das ciências humanas, ganha novo vigor, como afirma

Muniz Sodré (2014). Por um lado, aparece como instrumento de causa do surgimento de uma sociedade incivil. E é essa incivilidade que vira de ponta cabeça o modo como a sociedade capitalista clássica se organiza. Por outro lado, a comunicação é também apontada como possível solução para enfrentar retrocessos e elucidar os novos modos de ser humanos num mundo de tecnologias totalizantes, a partir da tomada de consciência de que, nessa nova realidade, persistem velhos problemas que devem ser vistos sob uma nova ótica.

Num mundo globalizado sem fronteiras para a informação e o capital, pessoas ainda encontram barreiras para migrar para outros países, onde o nacionalismo torna-se cada mais fortalecido, uma questão que ganhou novos contornos a partir da declaração da Covid-19 no início de 2020, com o fechamento de fronteiras, e o isolamento em “guetos” dentro dos países. Ao mesmo tempo em que as mutações tecnológicas promovem um aumento do acesso a meios de tecnologia, antigas estruturas de poder conservadoras e desiguais são mantidas, desempenhando um papel estratégico de manutenção da ideologia do capitalismo. A mídia hegemônica é empresarial e corporativa. E é na mídia onde predomina o discurso de uma “crise migratória” que causa pânico moral e leva a ações de xenofobia e discriminação, o que se tornou ainda mais evidente após a pandemia. É o medo de que algo possa ameaçar o bem-estar da sociedade. Portanto, além de dificuldades ao longo da trajetória de migração e da integração ao novo espaço, há ainda questões relacionadas à constituição do imigrante como projeto humano, social, cultural e político em uma nova comunidade, capaz de se contrapor ao discurso da maioria e suas representações sociais (ELHAJJI, ESCUDERO, 2017).

Em *Estranhos à nossa porta*, Zygmunt Bauman (2017) trata da questão dos refugiados, denunciando a forma pela qual a mídia em geral e os discursos políticos se unem para tratar a “crise”. Bauman lembra que a migração em massa é fenômeno antigo e o modo de vida sob o ponto de vista da modernidade exclui as pessoas consideradas inúteis em seus locais de nascimento e não empregáveis. Seria um efeito da financeirização do mundo? Afinal, o *bios* midiático como nova orientação existencial é basicamente a cidadania consumidora, a cidadania definida a partir do consumo, em que o social passa a ser qualificado pela capacidade de consumo, e é isso o que passa a definir a agenda pública. Sociabilizar-se é, portanto, consumir (SODRÉ, 2015).

Bauman (2017) explica que o pânico moral torna-se material de campanha eleitoral de políticos e dispositivo de poder e controle. Na chamada “sociedade da performance”, só se reconhece e é reconhecido como indivíduo a partir do poder de consumo. Ou seja, caso não tenha esse poder de consumo, não é nem se sente parte da sociedade. É descartado, discriminado, ignorado e invisível. Bauman (2017) afirma ainda que habitamos dois mundos

diferentes, o on-line e o off-line, e que passamos de um para outro de forma quase imperceptível, sem fronteiras demarcadas ou controles de imigração. Cada mundo com seus padrões de comportamento e “rótulos morais”. Portanto, é preciso, segundo o autor, refletir sobre as formas de pensar e agir na contemporaneidade.

Assim, a comunicação não pode ser dissociada do processo migratório. Segundo ElHajji e Escudero (2017), há uma dupla pertinência no encontro entre estudos migratórios e a comunicação: epistemológica e empírica. A comunicação é método e objeto de estudo que, com seu caráter transdisciplinar, permite explorar os diversos níveis da realidade migratória: simbólicos, subjetivos, narrativos, discursivos e vinculativos. “Um recurso indispensável para superar as abordagens neoclássicas – demasiadamente focadas nos aspectos funcionais e quantitativos de um fenômeno tão antigo quanto à própria história da humanidade” (ELHAJJI, ESCUDERO, 2017, p. 178).

Ao reconhecer a potência da subjetividade do migrante, ele sai da condição clássica de objeto falado e referido e conquista seu “status teórico-político de sujeito autofalante e protagonista das lutas que o projetam na dianteira da cena social e política contemporânea” (Ibid., p. 189). E assim, se a teoria e a empiria são capazes de se abraçar em harmonia, é porque “a ação comunicativa também é constitutiva do devir migratório” (Ibid., p. 189), ainda que se busque entender o que seria o “devir migratório” no mundo pós-pandemia.

Para Bauman (2017), a conversa deveria ser o instrumento negociador dentro da crise migratória, um diálogo “informal” sem regras de procedimentos e, neste caso, pode ser também método. É a conversa para a compreensão mútua, o respeito recíproco e o acordo final. Como afirma Sodré (informação verbal¹⁹), é preciso se aproximar e escutar o outro tido como diferente, para então ver que esse outro é uma pessoa como nós e, com isso, contribuir para a construção de um discurso contra-hegemônico, uma vez que o discurso chega antes da mudança de comportamento, configurando-se como o início de um longo caminho a ser trilhado.

Parte-se, portanto, de uma episteme refinada do fenômeno comunicacional, que considera “uma mutação sociocultural centrada no funcionamento atual das tecnologias da comunicação” (SODRÉ, 2007). Em artigo sobre a comunicação como a hermenêutica das novas formas de ser, Muniz Sodré (2007) destaca a temporalidade fluida do mundo contemporâneo, em que o estável e o durável são postos em crise e a própria periodização da existência é afetada em vários planos.

¹⁹ Informação verbal durante aula ministrada no curso de mestrado de Comunicação e Cultura da UFRJ no segundo semestre de 2019.

Os acontecimentos estão sempre à frente da possibilidade de que sejam interpretados pelos indivíduos, assim como o derrame social das tecnologias da comunicação está à frente da sua interpretação pelas formas individuais e coletivas de consciência. O futuro recai tecnologicamente sobre o presente, e este, por meio do tratamento digital das imagens, parece equivaler ao passado. (SODRÉ, 2007, p. 19)

Na hermenêutica da existência midiaticizada, a imbricação da cultura com os dispositivos técnicos de comunicação provoca mudanças conceituais importantes. Estereótipos e valores propalados pela mídia ganham força com eventos cada vez mais espetaculares e a simbolização da realidade testa novos limites e diferenças. Sodré (2007) apresenta então o conceito de *bios* midiático para ir além da dimensão de controle e dominação do discurso, tratando de uma esfera existencial “capaz de afetar as percepções e as representações correntes da vida social, inclusive de neutralizar as tensões do vínculo comunitário” (SODRÉ, 2007, p. 21).

Para o estudioso, os vários fenômenos comunicativos convergem para uma identificação teórica da comunicação com o “vínculo” intersubjetivo. Para vincular-se, Sodré (2007) afirma ser “preciso que cada um perca a si mesmo, que lhe falte o absoluto domínio da subjetividade e da identidade em função da abertura para o outro” (SODRÉ, 2007, p. 21). Com isso, comunicar deve ser entendido como a instauração do comum na comunidade, como uma vinculação, portanto, “como um nada constitutivo, pois o vínculo é sem substância física ou institucional, é pura abertura na linguagem” (SODRÉ, 2007, p. 21).

Oriundo do latim *communicatio/communicare* com o sentido de “partilha” ou “pôr-se em comum”, o termo vai além do significado de transmissão de mensagem em direção à interação. Assim, o teórico afirma que “os seres humanos são comunicantes, não porque falam, mas porque *relacionam* ou *organizam* mediações simbólicas” (SODRÉ, 2014, p.9). Isso se realizaria de forma consciente ou inconsciente, em função de um “comum” a ser partilhado.

Comunicar é o imperativo de tornar comuns as diferenças ou de unir os opostos e, inclusive, fazer silêncio, quando o sentido está presente. “O comum é sentido antes de ser pensado ou expressado, portanto, é algo que ancora diretamente na existência” (SODRÉ, 2014, p. 204). Vai além, portanto, de linguagens, códigos, informação e afetos. O comum é o laço coesivo da comunidade, é vinculação. O novo olhar sobre a comunicação contempla, portanto, a vinculação humana como o objeto da comunicação, ao comum que se estabelece entre os sujeitos de modo a tornar possível a sociabilidade em qualquer grupo social. Analisar esse vínculo, ou seja, como se dão os laços em comunidade é o desafio atual.

A vinculação, segundo Sodré (2007), difere da relação ao não se definir como um “fazer contato”, mas como a condição originária do ser. Ao considerar a sobreposição dos níveis relacional e vinculativo, “a ação concreta e real dos sujeitos tende a ser independente do contexto social e da tradição cultural” (SODRÉ, 2007, p. 21). Sodré (2007) afirma, então, que a responsabilidade do indivíduo aumenta em termos tecnológicos “de si para si mesmo”.

Neste sentido, Sodré (2014) ressalta que há um imperativo  tico-político coletivo a fim de possibilitar um consenso intelectual capaz de reorientar o pensamento social no campo comunicacional e critica a égide do capitalismo financeiro na reorganização da cultura clássica. No mundo global, segundo Sodré (2014), comunicação e capitalismo financeiro são um “par indissolúvel”. Com a internet, e em meio   intensificação do capitalismo global, fica evidente a natureza financeira da informação. Junto ao tráfego de mensagens, está, principalmente, o de dinheiro, cujo volume são é conhecido por especialistas.   daí que surgem preocupações com a questão comunicacional, do ponto de vista prático e teórico, uma vez que a informação circula em ambiente urbano regido por mercado e democracia representativa.

Sob a lógica da financeirização – um novo modo de ser da riqueza no mundo contemporâneo –, surge uma forma de conhecimento que emerge com imposições culturais de todas as novas tecnologias. Surge também um novo sujeito humano que demanda uma política capaz de oferecer lugares de luta contra formas institucionalmente regressivas introduzidas pelo capital financeiro, temas tangenciais deste estudo.

O “excesso de finanças” leva a uma crise no modo de governar os homens, isto é, uma “crise global do neoliberalismo como modo de governar as sociedades” (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 27). Para Dardot e Laval (2014), “a crise mundial é uma crise geral da governamentalidade neoliberal, isto é, de um modo de governo das economias e das sociedades baseado na generalização do mercado e da concorrência” (Idem, p. 27). Segundo esses dois pensadores franceses, a exigência da competitividade é a expressão mais clara de uma “mercantilização sorrateira” e uma “racionalização da existência” que pode “mudar a alma e o coração” (Ibid., p. 27).

O que está em jogo é, portanto, uma nova forma de subjetivação, que leva à produção de uma relação do sujeito individual com ele mesmo como um “capital humano”, que deve crescer e valorizar-se cada vez mais. Assim, é nesse cenário competitivo pela busca do sucesso individual que se encontra uma das causas para resistências ao outro que chega ao país, por exemplo, em busca de um lugar no mercado de trabalho e melhores condições de vida. Dardot e Laval (2014) afirmam, então, que um novo quadro normativo torna-se necessário, que deve ser substituído por uma outra “razão do mundo”. Este seria o desafio das

lutas sociais atuais: a opção por manter, radicalizar ou encerrar a lógica neoliberal (Idem, p. 31).

E mais uma vez, diante dessas mudanças, o que se desejaria conhecer é a extensão do poder discursivo da mídia sobre as populações. Em termos mais amplos, Sodré (2016) afirma que a tecnologia contemporânea sugere que a multiplicação de artefatos é, na verdade, ampliação do poder da exterioridade técnica do homem e que a ameaça não vem da coisa em si mesma. A ameaça vem, segundo Sodré (2016), da natureza da relação social e econômica em que ela é posta a circular.

Julia Kristeva (1994), em *Estrangeiros para nós mesmos*, escreve que, pela primeira vez na história, na ausência de um novo laço comunitário, somos levados a viver com seres diferentes, apostando em nossos códigos morais pessoais, sem que nenhum conjunto que englobe as nossas particularidades possa transcendê-los. “Uma comunidade paradoxal está surgindo, feita de estrangeiros que se aceitam na medida em que eles próprios se reconhecem estrangeiros” (KRISTEVA, 1994, p. 205). A sociedade multinacional seria o resultado de um individualismo extremo, segundo ela, mas consciente de seus limites, que reconhece na ajuda mútua as suas fraquezas, cujo outro nome é a nossa “estranheza radical”. Assim, as mudanças no modo de vida devem levar à reflexão sobre nossa capacidade de aceitar novas formas de alteridade.

Numa breve busca sobre o termo na internet, foram encontrados diversos trabalhos acadêmicos de autores brasileiros voltados a interculturalidade, mais especificamente com foco no contexto da saúde mental e da educação intercultural, com destaque para a necessidade de superação de desafios subjetivos profundos para os que migram e para os que recebem os migrantes. Os principais pontos como desafios surgem na relação comunicativa com o intercultural, que se dá por meio das trocas simbólicas, da alteridade e da relação com o outro. Em estudos sobre a saúde, por exemplo, ao lado de iniciativas bem-sucedidas de acolhimento, são observadas situações de discriminação, estigmatização e patologização por parte de uma sociedade comumente vista como hospitaleira (DANTAS, 2017), o que pode nos ajudar a compreender algumas situações destacadas pelas crianças durante esta pesquisa.

2.2. A representação do novo espaço social, cultural e simbólico

O fato de termos sido crianças não significa que dominamos o mundo infantil como um todo, segundo Moscoso (2013). Até porque há diversas formas de ser criança e uma

infinidade de variáveis que nos distanciam ou aproximam dos pequenos, seja a etnicidade, a nacionalidade, a classe social ou a idade. Essas são características que devem ser consideradas na interculturalidade, perspectiva sob a qual este trabalho foi desenvolvido. Por isso, devemos partir do princípio de que a conversa com a criança é assimétrica, uma vez que tem a participação de um adulto que, além da diferença de idade, é quem elabora e estabelece as regras, mesmo que sejam essas flexíveis.

Sendo a infância uma construção social, como escrevi no primeiro capítulo, seria insustentável pensar em termos de uma criança universal, uma vez que ela varia no tempo e no espaço. Depois, se assumimos que crianças são seres carentes, como ressalta Moscoso (2013), estamos subvalorizando-as e tornando-as invisíveis como atores sociais. A opção pela pesquisa qualitativa deveu-se, portanto, à proposta de tentar responder a questões particulares das crianças. E, assim, ao considerar as particularidades de cada criança, ela é tratada como ator social que constrói seu mundo social particular, suas práticas e seus códigos.

Pesquisas mostram que crianças de dez ou doze anos, por exemplo, são perfeitamente capazes de informar sobre suas vidas (MOSCOSO, 2013). Uma das estratégias de abordagem prevê, segundo Moscoso, a criação de um ambiente em que a criança se sinta confortável, segura e saiba que será a dona das próprias palavras, ou seja, ninguém vai falar por ela. Foi considerado ainda, além do espaço e do contexto do trabalho, o uso apropriado de técnica de pesquisa, conforme apresentado no capítulo anterior. A entrevista é, portanto, uma relação social (BOURDIEU, 1999a, apud MOSCOSO, 2013), que gera consequências sobre os resultados obtidos.

A estrutura metodológica desta parte do trabalho de campo consistiu nas seguintes etapas: observação, aproximação, conversação, interpretação e registro. O grupo selecionado para as entrevistas foi formado por sete crianças refugiadas ou solicitantes de refúgio de duas nacionalidades: República Democrática do Congo e Venezuela, com idades a partir de sete anos até 12 anos, frequentando ou não a escolar. Com isso, temos países de continentes diferentes, com características sociais e culturais distintas, o que torna mais robusta a interpretação dos resultados.

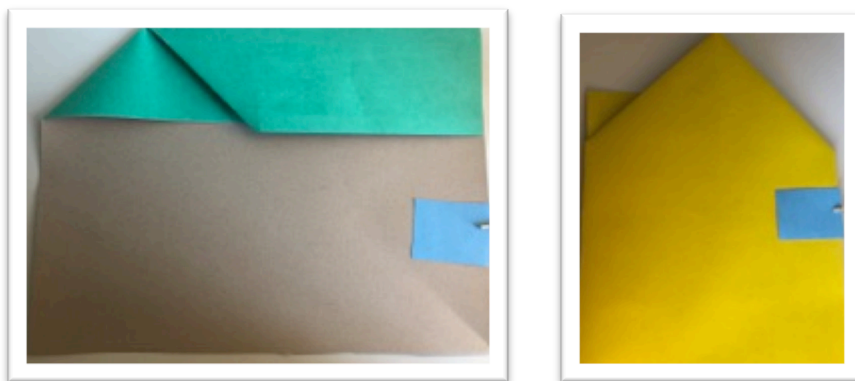
Para o recorte de idade, foi considerado o fim da primeira infância (sete anos), quando a criança já teria condições de formular e expressar argumentos, e o início da adolescência (12 anos), quando entram em cena outros tipos de necessidades. Não foram consideradas crianças desacompanhadas. Todas estavam acompanhadas de membros da família (pai e mãe, ou apenas a mãe), que se encontravam em busca de algum tipo de assistência de organizações de acolhimento, ou seja, estavam em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Um dos desafios da pesquisa qualitativa, segundo Ferrarotti (2007), é obrigar o pesquisador a adquirir a confiança do sujeito da investigação. No caso da pesquisa com crianças, o desafio é dobrado, uma vez que o pesquisador deve adquirir, em primeiro lugar, a confiança do responsável e, depois, da criança. Assim como escreveu Pierre Bourdieu em *A miséria do mundo*, “nenhum contrato está tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança” (BOURDIEU, 1993, p. 7, apud FERRAROTTI, 2007, p. 17 – grifo no original – tradução minha). Isso me leva a buscar o caminho da conversa para abordar a criança, algo menos estruturado que uma entrevista, pois é o vínculo que permite o surgimento dessa confiança na figura do pesquisador.

Senti essa necessidade de conquistar a confiança quando cheguei à paróquia em Gramacho, no bairro de Duque de Caxias, para entrevistar crianças refugiadas congolesas. O clima era de comoção naquele sábado de setembro de 2019, entre o grupo de congoleses e angolanos que participavam de uma roda de conversa promovida pela Ação Social Paulo VI (ASPAS), da Diocese do município. Eu era uma das convidadas para apresentar meu projeto para um grupo de mulheres e crianças. O semblante fechado das mães demonstrava pouca curiosidade e certo cansaço. A notícia do dia que circulava por ali era a morte de uma menina congolesa de 10 anos durante a travessia na fronteira entre dois países da América Central, depois de deixar o Brasil com a família. A criança teria morrido afogada ao tentar atravessar um rio. Não havia mais detalhes. Nem as pessoas mais próximas aqui no Brasil sabiam que aquela família estava saindo do país. O que circulava entre ouvidos era que havia um movimento de saída, de maneira obscura e arriscada. Os refugiados não quiseram se estender no assunto durante a roda. Talvez por desesperança ou até mesmo por medo. Afinal, havia gente estranha no grupo, que ainda não tinha se apresentado: além de mim, uma defensora pública da União e uma estudante de pós-graduação do Sul do Brasil, que estava de passagem pelo Rio.

Ao me apresentar, mostrei o meu livro, *A menina que abraça o vento*. Mães e crianças logo reconheceram a publicação – disponível na sede da Cáritas RJ e usada em algumas escolas públicas – e abriram um sorriso, sinalizando uma fresta na porta para o diálogo. A partir dali, caberia apenas a mim abri-la com muito cuidado ou correria o risco de bater com o nariz na porta. Falei da importância de ouvir as crianças sobre a vida delas aqui, sobre suas surpresas e seus estranhamentos no novo espaço cultural e social, e de levar um olhar sobre a situação dessas crianças para outras áreas de conhecimento, a partir da percepção delas mesmas. Expliquei a atividade que seria desenvolvida e que só participaria quem quisesse. A única restrição seria a idade, de 7 a 12 anos. Não haveria respostas erradas nem eu buscava

verdades essenciais. Esclareci que estava ali para escutar o que quisessem me contar. Quando retirei as casas de papel colorido da pasta enorme que levava junto comigo, os olhos das crianças brilharam.



Figs. 21 e 22: Casas de papel para a atividade de colagem

Algumas se levantaram e esticaram o braço, se voluntariando para a atividade. O passo seguinte era obter a autorização do responsável. Uma das meninas mais animadas, no entanto, acompanhada de uma tia, não foi autorizada a participar. A criança ainda tentou ligar para a mãe e pedir sua autorização a distância, mas não teve sucesso. A menina ficou muito chateada, mas a situação foi prontamente contornada com a ajuda de uma voluntária que faria outras atividades com as demais crianças. Consegui entrevistar duas crianças congolesas, sendo um menino de 10 anos e uma menina de 12.

Para evitar o mal-estar nas vezes seguintes, apresentei primeiro a proposta aos responsáveis e, depois, fiz o convite para a criança. Mas, isso não evitou novo contratempo, dessa vez na área comum do décimo andar do prédio de Psicologia da Uerj, que foi o espaço que encontramos para desenvolver a atividade deste trabalho com crianças venezuelanas que acompanhavam os pais na aula de português. Fui apresentada pela assistente social, representante da Cáritas RJ no local, para duas mães, que se encantaram com a proposta do trabalho. Ao contrário das mães congolesas, essas queriam muito que os filhos participassem. Queriam também que eu lhes contasse depois, caso descobrisse algo importante. Expliquei que eu não buscava problemas nem traumas, até porque não era um trabalho da área da Saúde, e que o objetivo não era passar relatório para os pais.

As crianças foram chamadas: um menino de 8 anos e uma menina de 9. Os dois estavam na sala de recreação com outras crianças e não se mostraram interessados em participar da minha atividade. As mães insistiram. A menina topou mais rápido. O menino começou a chorar. Disse que queria jogar bola com o amigo novo que tinha recém-chegado. Expliquei para a mãe que não tinha problema, que eu poderia voltar outro dia e que talvez a

atividade nem funcionasse se a criança não demonstrasse vontade de participar. Poderíamos deixar para outro dia. Mas a mãe não me ouviu. Começou a falar entredentes com o menino. Decidi não mais intervir e aguardei o desfecho. Quando ela ameaçou deixá-lo de castigo na sala ao lado dela, o menino concordou em participar. Fomos para um banco mais afastado e as mães voltaram para a aula.

Fiquei sozinha com as duas crianças. Usamos um banco quadrado como mesa. Eu e a menina nos sentamos no chão. O menino sentou-se no banco de frente para mim, cruzou as pernas e manteve a cara amarrada. As lágrimas continuavam a rolar em seu rosto. Expliquei a atividade para os dois e disse que ele não era obrigado a participar. Virei-me para a menina e pedi que escolhesse uma casa. A menina escolheu a casa rosa, mesma cor de seu casaco. “E ele não vai fazer nada? Acho que ele quer brincar de futebol com uma criança nova”, explicou a menina sobre o amigo. Repeti que ele não precisaria fazer nada. Então o menino disse, ainda fungando: “Se a minha mãe descobrir, vou ficar na sala de aula. Vou ficar de castigo”. A menina disse em espanhol para o menino “fazer logo a atividade”. Combinamos que faríamos depressa e que ele voltaria rapidamente para brincar com o amigo. Minha intenção era apenas evitar que o menino fosse punido pelo fato de não participar da atividade. Naquele momento, não estava mais preocupada com o conteúdo que viria daquela criança. Assim fizemos. Ele escolheu a casa verde e começou a tentar me desafiar. E quanto mais me desafiava, mais elementos eu conseguia para construir sua história.

Bourdieu cita o filósofo Spinoza e afirma ainda: “Não deplorar, não rir, não odiar, mas compreender”. Para isso, atenta Ferrarotti (2007), servem as histórias de vida: não apenas para descrever contornos externos, mas para obter uma compreensão profunda. Enquanto na pesquisa quantitativa é possível aplicar questionários e fórmulas que podem ser utilizados e avaliados por diferentes pesquisadores, mantendo distância do sujeito da investigação, na qualitativa faz-se necessário a instauração de uma relação significativa, ou seja, uma autêntica interação.

Portanto, a capacidade de escuta do pesquisador para derrubar o muro defensivo do pesquisado é fundamental na investigação social qualitativa. É quando a estrutura assimétrica é abandonada e o pesquisador passa a ser também um “investigado” (FERRAROTTI, 2007). Durante as conversas que tive com as crianças refugiadas, me dei conta de que também respondi algumas perguntas que dão pistas sobre quem eu sou, como parte do processo de abandono da estrutura assimétrica da pesquisa: “Você tem filhos?”; “Qual a idade deles?”; “Você sabe fazer bolo?”; “Sua filha gosta mais de arroz com feijão do que de pizza? Como pode?”; “Qual é o nome do seu cachorro?”.

O estabelecimento de uma corrente empática entre entrevistador e entrevistado, ainda que frágil, pode ser suficiente para cancelar, pelo menos temporariamente, as assimetrias, não apenas de geração, mas inclusive as culturais, no processo de interação. Ferrarotti (2007) destaca ser necessário que o pesquisador renuncie à cultura entendida como capital privado e instrumento antagônico de confrontação e de poder. É, mais uma vez, a perspectiva da interculturalidade, conforme abordamos no início deste capítulo, que deve ser considerada nesse momento.

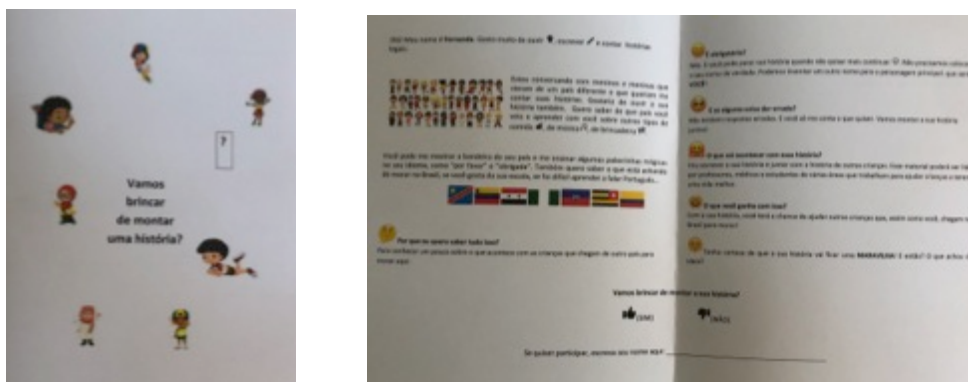
Na investigação de Bourdieu, Ferrarotti (2007) ressalta a possibilidade de olhar ângulos obscuros do que chama de “sociedades da abundância”. Significa medir a ordem de grandeza e compreender o sentido e a dinâmica das novas formas de pobreza, como veremos mais adiante. Ferrarotti (2007) afirma que não é mais a desnutrição crônica do século passado, ainda que siga atingindo principalmente imigrantes recentes e desesperados.

Pelo contrário, a nova pobreza está dada pela exclusão social e pela impossibilidade – objetiva e psicológico-cultural – de participar na vida da comunidade. É uma pobreza material, mas em primeiro lugar moral e intelectual, que se funde de forma vertical na consciência dos marginalizados, condenados a viver, ou, simplesmente, a sobreviver na desolação cinza das *banlieues* (subúrbios) do mundo. A nova maneira do sistema aproveitar-se dos marginalizados ao fim deste século não é mais o confisco, por parte do capitalista, do ganho de capital. É o abandono, o descuido, o estar à margem da sociedade e da história. (FERRAROTTI, 2007, p. 17 – tradução minha)

Na pesquisa qualitativa, mais que considerar os resultados, Ferrarotti (2007) afirma ser importante indicar, problematicamente, as direções nas quais se necessita aprofundar e explorar. Neste sentido, esse tipo de pesquisa é uma busca “aberta”, que induz o analista a praticar a virtude da humildade que, aliás, Bacon considerava essencial para qualquer pesquisador (FERRAROTTI, 2007). A história de vida resultante do processo investigativo é um texto, uma área mais bem definida. É algo vivido, com origem e um desenvolvimento. Devemos nos aproximar desse texto com atenção humilde, silenciando o “aventureiro interior”. “Não basta lê-lo com a atenção externa de quem lê apenas para informar-se. É necessário ‘habitá-lo’” (FERRAROTTI, 2007, p. 28).

A aproximação consistiu, portanto, em interagir com a criança e deixá-la à vontade no ambiente para a conversa. Para a entrevista, o responsável recebeu em duas vias o termo de autorização e a criança, documento semelhante em linguagem adaptada à sua idade, ambos obedecendo os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética, tais como desistência, sigilo e a possibilidade de contribuir com outras crianças em situação semelhante a ter uma vida melhor no Brasil. Os nomes verdadeiros foram mantidos sob sigilo. Não foram feitas imagens que

identificassem as crianças. O termo infantil de consentimento para participar da entrevista foi feito sob a forma de um convite para “brincar de montar uma história” junto comigo, com as mesmas informações do termo do responsável, em linguagem adaptada para a criança.



Figs. 23 e 24: Capa e interior do termo infantil

Leia o texto do termo infantil a seguir:

Olá! Meu nome é **Fernanda**. Gosto muito de ouvir 🗣️, escrever e contar histórias legais. Estou conversando com meninos e meninas que vieram de um país diferente e que queiram me contar suas histórias. Gostaria de ouvir a sua história também. Quero saber de que país você veio e aprender com você sobre outros tipos de comida 🍲, de música 🎵, de brincadeira 🎮. Você pode me mostrar a bandeira do seu país e me ensinar algumas palavrinhas mágicas no seu idioma, como “por favor” e “obrigada”. Também quero saber o que está achando de morar no Brasil, se você gosta da sua escola, se foi difícil aprender a falar Português...



Por que eu quero saber de tudo isso?

Para conhecer um pouco sobre o que acontece com as crianças que chegam de outro país para morar aqui.



É obrigatório?

Não. E você pode parar sua história quando não quiser mais continuar 😊. Não precisamos colocar o seu nome de verdade. Podemos inventar um outro nome para o personagem principal: que será **VOCÊ!**



E se alguma coisa der errado?

Não existem respostas erradas. E você só me conta o que quiser. Vamos montar a sua história juntos!



O que vai acontecer com essa história?

Vou escrever a sua história e juntar com a história de outras crianças. Esse material poderá ser lido por professores, médicos e estudantes de várias áreas que trabalham para ajudar crianças a terem uma vida melhor.



O que você ganha com isso?

Com a sua história, você terá a chance de ajudar outras crianças que, assim como você, chegam no Brasil para morar!



Tenho certeza de que a sua história vai ficar uma **MARAVILHA!** E então? O que achou da ideia?

Vamos brincar de montar a sua história?



(SIM)



(NÃO)

Se quiser participar, escreva seu nome aqui: _____

A conversa seguiu um roteiro apenas porque, como diz Pollak (1992, p. 213), “uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender esse súbito interesse”. Além disso, a pessoa pode ter dificuldade de construir o discurso sobre a própria vida. A proposta foi fazer a criança construir a representação de seu novo lar, sendo lar entendido como um modo peculiar de vida composto de elementos pequenos, mas importantes, pelos quais se tem afeto (SCHÜTZ, 2012). Assim, o lar é a representação de um extrato dos afetos da sua própria história. Como resultado, a criança teve a chance de construir sua nova casa, que representa um conjunto de seus afetos, deixando pistas sobre seus estranhamentos no novo espaço social, cultural e simbólico.

É importante destacar que a conversa com as crianças não buscou a verdade essencialista, ou a versão plausível, como já expliquei, considerando que há uma relação entre imaginação e realidade (VIGOTSKY, 2004) e que imagens da fantasia podem servir para expressar sentimentos, como antecipei no início deste trabalho. Por isso, a análise, mais uma vez, foi feita a partir de aspectos objetivos e subjetivos, e da recuperação de um passado que é possível ser acreditado. Foram observados aspectos da comunicação verbal e não-verbal ao longo da conversa, o dito e o não-dito, como comportamento, entonação, pausas, olhares, concentração, expressão facial. Os temas não eram estanques e a entrevista seguiu por onde a criança conduziu em livre associação.

Tal como fez Paul Ricoeur (1997, apud BARBOSA, 2012), o ato de comunicação deve ser considerado enigma e milagre, pois pela linguagem é possível transmitir a experiência para outro, que poderá compreendê-la ou não. “Vivida, a experiência é a minha experiência. Comunicada, a minha experiência torna-se algo partilhado. É assim que a comunicação é uma espécie de milagre: por meio dela se consegue superar a solidão de cada ser humano” (BARBOSA, 2012, p. 149). Assim, a linguagem vai além e faz referência a um mundo que se apresenta como perceptível pelo ato de dizer. Segundo Barbosa (2012, p. 149), “trazemos para o mundo a linguagem e não a experiência, mas comunicamos o sentido da experiência e da linguagem”.

Para que fosse extraído da conversa algum dado relevante ao tema proposto, foram apresentados temas escolhidos com o objetivo de atingir determinadas questões, abordados de acordo com o interesse da criança no momento da conversa. Dessa forma, não é dada ênfase à ordem cronológica dos acontecimentos, mas às suas percepções sobre assuntos específicos e aos seus afetos. Cada tema teve um conjunto de imagens vetoriais coloridas separadas tematicamente em envelopes, como nas fotos a seguir.



Figs. 25 e 26: Figuras temáticas para a atividade de colagem

A criança podia escolher uma ou mais figuras aleatoriamente, explicando o **porquê** daquela escolha, e colando a figura numa folha grande de papel dobrada em formato de casa. Dessa forma, foi possível se distanciar de posicionamentos binários que tentam esgotar a argumentação com o “sim” e o “não”. Considerando que em toda seleção há certo grau de arbitrariedade, o roteiro foi formulado com 11 temas para tentar obter informações relacionadas a aspectos que dialogam com a migração transnacional e a comunicação intercultural. Na sequência, seguem os temas que foram usados como ponto de partida para buscar determinadas informações sobre a percepção da criança em relação ao seu contexto migratório:

- **Pessoas:** quem veio junto com a criança, quem ficou no país de origem, como ficou a nova configuração do núcleo familiar;
- **Bichos:** se tinha ou tem bichos de estimação, perdas e conquistas afetivas;
- **Comida:** lembranças de sabores e afetos, estranhamentos e adaptação a novos hábitos alimentares;
- **Meios de transporte:** como foi feita a viagem até o Brasil e a experiência dos deslocamentos já vividos;
- **Escola:** convivência com colegas e professores, dificuldades com o novo idioma;
- **Tempo livre:** lazer, uso da internet, redes sociais;
- **Instrumento musical:** conhecimento musical do país de origem e de acolhimento;
- **Bandeiras:** pertencimento e acolhimento;
- **Emojis:** emoções conhecidas e predominantes;
- **Interrogação:** identificar o que falta, chance de adicionar qualquer tema que considere relevante;
- **Nuvem:** sonhos.

A ideia era tentar abrir o maior número de envelopes para ter um panorama o mais amplo possível sobre a percepção da criança relacionada a diversos aspectos no novo espaço. No entanto, em alguns casos, por motivos de horário da criança e de sua família ou da falta de interesse sobre determinados temas, alguns envelopes não chegaram a ser abordados em profundidade. Devo registrar que já não era esperado que fossem abordados os 11 temas. Ressalto que meu objetivo foi ter em mãos opções diversas para despertar o interesse da criança e estimular o diálogo, e isso foi atingido em todos os casos. Interessante notar que, mesmo sem dar pistas para a criança, minha intenção foi evidentemente certa em determinados aspectos. Uma menina venezuelana de 8 anos, por exemplo, abriu o primeiro envelope com imagens de pessoas e logo o descartou. Perguntei o porquê de não escolher nada dali: ““Todo mundo, toda a minha família ficou na Venezuela”, disse a menina, que veio com a mãe, referindo-se ao pai e aos três irmãos, de 4, 5 e 12 anos.

A interpretação das narrativas foi feita com base na perspectiva da interculturalidade desenvolvida no início deste capítulo. Segundo Barbosa (2016), a interpretação permite que aspectos, olhares, época e acontecimentos sejam selecionados de forma subjetiva pelo pesquisador que pretende construir uma história com começo, meio e fim. É, pois, produzida uma interpretação dentre as muitas possíveis, “mas governada pela plausibilidade das

questões teóricas e conceituais fundamentais para as análises científicas” (BARBOSA, 2016, p. 205).

Dessa forma, a análise qualitativa da narrativa foi o método usado neste trabalho, tanto das ações observadas, dos depoimentos, bem como do material resultante da atividade de colagem, considerando os particularismos como fundamentais para as sínteses interpretativas que conduzirão a uma síntese conclusiva. Na pesquisa qualitativa, a análise da narrativa, enquanto método de organização e análise de dados, aceita “que o seu foco seja qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos” (BARDIN, 1977, apud CAVALCANTE et al, 2014, p. 13). O sensível das conversações volta na análise por meio de histórias, que pretendem trazer a realidade subjetiva de cada criança ouvida neste trabalho.

Assim, no âmbito da análise da narrativa, foi dada preferência à técnica da análise temática e das relações, uma vez que o movimento migratório da criança refugiada e sua entrada em um novo espaço simbólico é um processo carregado de afeto, saindo do particular para generalizações possíveis. Entre as limitações da análise da narrativa que merecem destaque neste trabalho, está a proximidade do observador com os fenômenos relacionados. “Por abordar a subjetividade do sujeito, a pesquisa qualitativa, em alguns momentos, pode permitir que a análise do observador esteja impregnada de seus pré-conceitos, o que acaba por refletir no objeto estudado” (CAVALCANTE et al, 2014, p. 16).

Neste sentido, e ainda mesmo por isso, sempre estive ciente de que, como mencionei anteriormente, na perspectiva da interculturalidade, pressupõe-se a renúncia a um ideal de realidade totalmente compreensível, num ato despojado de uma visão etnocêntrica que dá liberdade para a expressão do outro. Em última instância, configura-se como parte de um processo de auto-conhecimento das limitações da própria pesquisadora, neste caso, eu. Sobre o menino venezuelano de 8 anos que me desafiou, por exemplo, cheguei a pensar em desconsiderá-lo em meus registros. No entanto, o jeito apressado, e aparentemente sem comprometimento com a atividade, revelou a possibilidade de identificar algo um pouco mais profundo, que aproveitei para descrever neste momento.

Do primeiro envelope de **pessoas**, o menino escolheu aleatoriamente uma menina na cor vermelha. Perguntei o porquê da escolha. Ele respondeu: “Porque gosto de vermelho”, e ficou me encarando, sério. Do envelope de **bichos**, o menino escolheu o **peixe**. “Porque gosto de peixe”, disse ele. Perguntei se comia muito peixe. “Comi hoje”, respondeu, às 10 horas da manhã de segunda-feira. “No café da manhã?”, perguntei. Ele respondeu que sim, balançando a cabeça, ainda sério. “Peixe frito no café da manhã?”, insisti. Ele fez que sim novamente com

a cabeça, como quem só pensa em sair dali para jogar bola com o amigo novo. Perguntei então para a menina venezuelana que também fazia a atividade se ela também tinha o hábito de comer peixe frito no café da manhã. “Eu? Não!”, respondeu a menina, com uma expressão de espanto, revelando a incoerência do menino.

Ele pegou então a imagem do **brigadeiro** e disse que já comeu e que o doce é comum na Venezuela. “Acabou? Só isso?”, perguntou o menino. A menina lembrou o menino, em espanhol, que ele poderia ficar de castigo. Pulei alguns envelopes e apresentei o da **escola**. O menino não gostou da escolha. “Não gosto de ir à escola, porque é chato. Só quero jogar videogame”, disse o menino, desfazendo um pouco a cara amarrada, talvez por mencionar algo de que gostasse. O menino contou que aprendeu o novo **idioma** em um dia. “Pronto?”, perguntou ele. Apresentei o envelope das **bandeiras**. Então o menino finalmente abriu um sorriso: “Já estou gostando”. Sorri de volta para ele. O menino pegou a bandeira da Venezuela e depois a do Brasil para colar na casa. E também a da Síria, porque conhece um sírio. “Já posso ir?”, perguntou ele. Decidi então encerrar a atividade abrindo o último envelope: sonhos. “Um dia sonhei com uma aranha”. Pedi para tirar a foto da casa. Agradei. Ele sorriu novamente, dessa vez aliviado, e saiu correndo em direção à sala da recreação.

Desse registro, que capturei e cogitei desconsiderar por achar que “ele não tinha feito nada direito”, apresento abaixo a história criada em que o menino é o protagonista, a partir de fragmentos de seu relato, com mais pistas sobre suas dificuldades, seus anseios no novo mundo e a casa com figuras coladas às pressas espremidas no canto como representação do novo lar. Ou melhor, como representação da ansiedade para voltar para um lugar de acolhimento, no caso, a sala de recreação com outras crianças refugiadas e o novo amigo que chegou para jogar bola com ele.

Dois títulos

A história, que se constitui numa interpretação dessa narrativa, recebeu dois títulos, como as demais histórias que entremeiam este trabalho, sendo o primeiro título denotando um olhar de dificuldade e o segundo, de entusiasmo e esperança. É uma forma de mostrar que há diferentes modos de se contar uma história, olhando o copo meio cheio ou vazio, como veremos com mais detalhes no capítulo seguinte.

Para registrar os personagens dessas histórias, a inspiração está em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, que retrata a vida do sertanejo Fabiano e sua família, que se deslocam de tempos em tempos, por causa do castigo da seca. A história vai se passando numa sequência, como se fossem ciclos que se fecham para começar uma nova etapa, quando são levados a se

mudar de novo. O que interessa aqui é o estilo seco da narrativa do autor, que transmite os efeitos da aridez da região sobre os personagens de características marcantes.

Todos têm nome em *Vidas secas*, até mesmo o cachorro, Baleia, que pensa e age como se fosse gente. A exceção são os filhos. São o menino mais velho e o menino mais novo. Cada um recebeu do autor um capítulo específico. Enfim, ganharam histórias, mas não ganharam nome. Assim como fez Graciliano Ramos, meninos e meninas deste trabalho construíram suas próprias histórias, mas também não terão nome, por motivos de éticos da pesquisa que preserva a identidade real da criança. Não me senti confortável em dar nomes fictícios a elas, como se estivesse me apropriando e entregando suas histórias a outros personagens. Dar-lhes um número ou uma letra estava também fora de cogitação para mim. Portanto, apresento narrativas ao longo deste trabalho em que o destaque da história estará apenas na eloquência da linguagem e dos fatos, com o toque do narrador. A primeira delas está na página seguinte.



O menino da lágrima veloz
ou
O menino que adora bola e amigo novo

As lágrimas do menino saltavam de seus olhos como pipoca que pula da panela. “Eu quero jogar bola com meu novo amigo!”, disse ele, em meio a soluços de um choro sofrido. Sua paixão por jogar bola e a alegria de fazer um novo amigo só não eram maiores que o medo que tinha da mãe colocá-lo de castigo no canto da sala. Então o menino decidiu ser obediente. Nada de bola até terminar a lição. E ele era tão esperto, que conseguia fazer tudo rapidinho para terminar logo a tarefa de colagem e sair correndo para brincar de fazer gol.

Fungando e limpando o nariz com as costas da mão, foi fazendo tudo do jeito dele. Era um jeito bem apressado, meio de qualquer jeito. Enquanto colava as figuras no papel, o menino contou que gostava do vermelho. Quando viu um peixe, não teve dúvida: “Como peixe todos os dias. Frito. No café da manhã!”, afirmou, sério, olhando nos olhos de quem perguntou. Coisa de doido! Mas mais doido ainda foi quando ele soube que existia uma menina que preferia comer feijão com arroz do que pizza. Aí o menino, com o resto das lágrimas nos olhos ainda vermelhos, caiu na gargalhada. “Que louco!”, disse ele, enquanto tentava terminar a tarefa.

O menino não gostava de ir à escola. “É chato!”, disse. “Só quero jogar videogame”, completou com ar de fastio, mexendo o dedão das duas mãos para mostrar como se faz. Mas ele dizia ter amigos na escola. Contou que foi lá que aprendeu a falar português em apenas um dia. E que a escola estava em obras. Sem entusiasmo, disse também que, em pouco tempo, a escola ganharia uma piscina, sala de esporte e quadra de futebol americano. Mas disse tudo isso sem encanto nos olhos, como quem sonha um sonho que sabe que não vai acontecer.

Foi então que o menino abriu um envelope cheio de bandeiras de vários países e fez olhar de surpresa. “Já estou gostando!”, afirmou ele, com um sorriso grande no rosto, talvez pensando nas seleções de futebol. E com a rapidez de um campeão que dribla os jogadores adversários, escolheu uma bandeira da Venezuela e outra do Brasil. Colou uma do lado da outra e perguntou: “Pro-pronto?”, repetiu a sílaba, esquecendo de tomar um pouco de ar, com pressa até para respirar. “Po-posso ir?”. Pediram para ele uma última tarefa: contar um sonho. E o menino, só querendo brincar de bola, pensou um pouquinho e falou: “Um dia sonhei com uma aranha!”. Será que alguém aí tem medo de aranha? E será que esse alguém tem outros medos? Afinal, quais serão seus segredos?

Outra entrevista mostrou como a criança à vontade durante a atividade emendou uma conversa gostosa. Um menino congolês, de 10 anos, explicou com muita propriedade a receita da bebida de todos os dias de seu café da manhã. O assunto surgiu ao escolher a figura de uma vaca do envelope de bichos, porque ele toma chá com leite e açúcar, um costume inglês, que se espalhou para países como a França e a Bélgica, que dominou a República Democrática do Congo até 1960. Conteí que aqui temos o hábito do café com leite. Quando perguntei como se faz o chá com leite, ele começou a descrever a receita. Pedi para contar devagar porque iria anotar a receita. E ele, muito concentrado, seguiu:

- *É assim: o chá tá pronto, quente. Tem a jarra que coloca o leite, o açúcar, e minha mãe bota o chá. A gente toma chá preto. Toda manhã. Frita o ovo, bota manteiga no pão e bota o ovo.*
- Nossa, parece uma delícia.
- *Sim, é uma delícia* – disse ele, sorrindo mais um pouco.

Nesse momento, o menino olhava para mim, enquanto eu também olhava de volta para ele e observava que sua aparência um pouco desconfiada do início estava ficando cada vez mais leve. Considero essa entrevista especial porque, como detalho no diário de campo que está no apêndice, fomos abruptamente interrompidos. A reunião em que a mãe dele estava na paróquia terminou mais cedo e a minha programação para aquele dia foi por água abaixo. Combinamos de nos ver no próximo encontro, que seria em um mês.

Desesperançada com a possibilidade de o menino não comparecer novamente, passei quase 30 dias aflita. Eu tinha certeza de que aquele menino, que iniciara a conversa falando de amizade e união teria algo mais para me contar. E, para minha agradável surpresa, no dia e hora marcados, lá estava ele de volta, com um sorriso no rosto e os braços abertos, vindo ao meu encontro com um abraço afetuoso. Continuamos a atividade a partir do ponto em que tínhamos sido interrompidos, e a conversa fluiu até o último envelope, que trata do sonho, e que será abordado no último capítulo.

2.3. Aspectos da narrativa e a imaginação infantil

No conto de fadas, na fábula, no mito, na novela, no drama, na comédia, na tragédia, na pintura, no cinema, nos quadrinhos, em casa, na praça ou no parquinho. Oral ou escrita. Em imagem fixa ou móvel. Pelos gestos. Ou por uma combinação disso tudo. A narrativa está presente, sob formas quase infinitas, em todos os tempos, lugares e sociedades. “A narrativa começa com a própria história da humanidade” (BARTHES, 2011, p. 19). É internacional,

trans-histórica, transcultural. A universalidade e a multiplicidade de formas de abordagem tornam ainda maior o desafio de discorrer sobre o tema. Barthes questiona: “Onde pois procurar a estrutura da narrativa? Nas narrativas, sem dúvida.” (BARTHES, 2011, p. 21).

Em *Narrativas no país da infância*, Leonor Arfuch (2016), que pesquisou a infância na ditadura argentina, afirma que a expressão da própria subjetividade, inclusive em pesquisas acadêmicas, teve uma ancoragem prioritária na instauração da memória pública como dever ético nas sociedades contemporâneas e, como resultado, a valorização do testemunhos em diversas formas para dar conta de passados traumáticos. Neste sentido, segundo Arfuch (2016), infância e memória se entrelaçam em uma relação particular, em que a imagem evocada se molda no presente da enunciação, trazendo junto uma carga afetiva. Voltar à infância é, portanto, buscar sentidos em imagens de contorno incerto, sem a certeza se vivemos realmente aquela experiência ou se nos contaram (ARFUCH, 2016).

A diferença entre os relatos que afrontam a elaboração da narrativa ao resgatar traumas de um tempo recuado na memória e as vozes de crianças registradas enquanto ainda estão na primeira idade da experiência revelam que crianças ainda crianças deixaram um “comovedor testemunho de inocência e medo” (ARFUCH, 2016, p. 545). Ao tratar do espaço biográfico e do contexto de proliferação de narrativas, Arfuch (2010) destaca a hibridização de categorias de narrativas que colocam em questão pontos de referência da certeza. No prefácio do livro de Arfuch, Ernesto Laclau afirma que “a categoria de valor biográfico adquire um novo caráter de protagonista no traçado narrativo e dá coerência à própria vida” (ARFUCH, 2010, p. 11). Assim, as referências como ponto de ancoragem são deslocadas em relação a diferentes estratégias de autorrepresentação que dão coerência aos relatos. Uma das dimensões da teorização de Arfuch (2010) que vale destacar neste trabalho é o descentramento do sujeito, que se vincula à “razão dialógica” de origem bakhtiniana: “o sujeito deve ser pensado a partir de sua “outridade”, do contexto de diálogo que dá sentido a seu discurso” (ARFUCH, 2010, p. 11). Assim, Arfuch oscila sua análise de um sujeito que ora se expressa através do discurso, ora se constitui através dele.

Na trama da cultura contemporânea, Arfuch (2010) afirma que a busca pelo testemunho dota de corpo a figura do “ator social” e a criança torna-se, neste trabalho, sujeito da pesquisa. Assim, métodos biográficos, relatos de vida e entrevistas em profundidade “delineiam um território bem reconhecível, uma cartografia da trajetória individual sempre em busca de seus acentos coletivos” (ARFUCH, 2010, p. 15). A construção da narrativa de um relato de vida, segundo Arfuch, é portanto, um “passar a limpo” a própria história, que nunca se para de contar. Minha escolha por Arfuch para este trabalho se dá no momento em

que ela afirma privilegiar a recorrência da singularidade; o deslocamento e a migrância no lugar de fronteiras estritas; e o espaço biográfico como um caminho para compreender os desdobramentos da percepção da criança refugiada na cena contemporânea. Assim como escreveu Arfuch (2010, p. 16), proponho aqui uma leitura “transversal, simbólica, cultural e política das narrativas do eu”.

Para se distanciar de postulados como a banalização das histórias de vida, ou ainda, de um eventual resgate a Saussure, que decretou da fala “inanalísável” num processo de subjetivação, Arfuch (2010) delimitou o espaço biográfico como princípio ordenador para dar conta de proximidades e diferenças nas múltiplas narrativas. Dessa forma, as narrativas do eu, segundo Arfuch (2010), são ao mesmo tempo divergentes e complementares, e são consideradas não apenas em sincronia, mas em intertextualidade. Ou seja, a narrativa a que Arfuch se refere vai além de um repertório de relatos, pois ela impõe uma articulação para dar sentidos, um “modo de olhar” (ARFUCH, 2010, p. 21).

Considerando a narrativa da criança refugiada por meio de relatos de fragmentos de vida como meu *corpus* de análise, e atenta ao papel do Outro como figura determinante da interlocução, a perspectiva intercultural se mostrou adequada para identificar subjetividades e costurar singularidades para a construção de um contexto de infâncias refugiadas. Ciente das particularidades do uso da entrevista, em que na relação dialógica um e outro são vistos como estranhos, busquei a sintonia para trilhar o percurso temático através da atividade de colagem. Por isso, chamei de “conversa vinculativa”, ou seja, uma entrevista comunicacional como forma de evidenciar a abertura à outridade, fundamento da teoria bakhtiniana (ARFUCH, 2010), e da busca pela criação do vínculo entre entrevistador e entrevistado, gerando um efeito de espontaneidade e autenticidade da relação dialógica. Vale ressaltar que, nesta pesquisa, mais importante do que uma disposição cronológica de acontecimentos, foi a forma de estruturação de relatos, num enlaçamento sutil entre linguagem e vida, entre narração e experiência.

No tomo II de *Tempo e narrativa*, Paul Ricoeur (1995) citou a possibilidade da morte da narrativa evocada com temor por importantes pensadores, como Walter Benjamin, que dizia que talvez estivéssemos no final de uma era em que contar não tivesse mais lugar, porque os homens não tinham mais experiência para dividir. Ricoeur (1995) considerou realmente a possibilidade de sermos testemunhas ou os artesãos da morte da arte de contar. Isso precederia a morte da arte de narrar sob todas as suas formas. No entanto, Ricoeur (1995) lançou um sopro de otimismo ao afirmar ainda nos anos 1980 que a história contada como uma história una e completa, a partir de um princípio formal de configuração temporal, pode

certamente ter ficado para trás, mas que, apesar de tudo, é possível confiar que “novas formas narrativas, que ainda não sabemos dominar, estejam nascendo” (RICOEUR, 1995, p. 46).

elas [as novas formas narrativas] atestarão que a função narrativa pode se metamorfosear, mas não morrer. Pois não temos qualquer ideia do que seria uma cultura em que não se soubesse mais o que significa narrar (RICOEUR, 1995, p. 46).

Apesar de tratar de obras de ficção na parte de seu livro sobre os jogos com o tempo, é possível tomar as ponderações de Ricoeur para o campo da narratologia em geral. Segundo Ricoeur (1995), “contar já é ‘refletir sobre’ os acontecimentos narrados”. Com isso, considerar em conjunto a narrativa implica “a capacidade de se distanciar de sua própria produção” (RICOEUR, 1995, p. 109). E como contar é uma arte judicatória, de acordo com Ricoeur (1995), pressupõe também eleger, priorizar, excluir. A razão para a busca pela narrativa de crianças refugiadas é compreender também como selecionam, priorizam, excluem, e como representam o mundo e o tempo.

A gestão do tempo narrativo, como afirma Arfuch (2010), como diferença em relação ao tempo dos acontecimentos, é um dos registros que rege possibilidades de contar uma vida, por onde começar, o que privilegiar, e o que deixar em silêncio. Representar o mundo é, portanto, criar mundos simbólicos e imaginários nos quais se vive ou atua. Essas representações continuamente construídas são, de fato, um sistema de valores e ideias coletivos, como escreve Moscovici (2009), embora contraditórios, que permitem às pessoas estabelecer uma ordem sobre o que deseja nomear, classificar e controlar. Ainda segundo Moscovici (2009), as representações sociais se cristalizam no senso comum, tornando familiar o não familiar, constantemente refeito, embora este processo estabeleça um sentido último de continuidade (MOSCOVICI, 2009, p. 45-60).

No caso deste trabalho, as representações sociais das crianças são estimuladas através de imagens vetoriais divididas em diferentes temas, que servem como ponto de partida para a seleção, organização ou exclusão das peças de seus relatos. Então além de representar o mundo, como aponta Moscovici, durante a atividade proposta aqui, a criança constitui o seu mundo, na medida em que o nomeia e classifica, enquanto brinca de construir o novo lar. Assim, é possível concordar com o argumento de Moscovici de que, nas ciências sociais e cognitivas, consolidou-se a ideia de que conhecer não é apenas refletir nem representar as coisas, mas construir ou fabricar o mundo. E isso se dá através da reconstrução da memória,

em que o tempo passado permanece no presente, emoldurado pelas circunstâncias do momento, misturados à imaginação infantil, que voa alto.

Mas não são apenas crianças que alimentam seus relatos com imaginação. Para diversos pensadores, imaginação e memória estão intrinsicamente articuladas. Aristóteles dizia que ambos pertencem à mesma parte da alma. Enquanto o pesquisador austríaco Michel Pollak (1992) afirma que a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa, o sociólogo francês Maurice Halbwachs (1990) já havia sublinhado, nos anos 1920-30, que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes. Se a memória, tanto individual ou coletiva, é flutuante e mutável, é importante ressaltar que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes e imutáveis (POLLAK, 1992). É como se, numa história de vida individual, houvesse elementos tão solidificados na memória que não foi possível mudá-los, e esses elementos passaram a fazer parte da própria essência da pessoa, tornando-se realidade.

Além da literatura, de filmes e arquétipos na influência da construção do *script* pessoal do indivíduo, Pollak (1992) destaca os acontecimentos vividos “por tabela”, ou seja, pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer que vão se somar ao acontecimento vivido pessoalmente e constituir a memória. No imaginário, esses acontecimentos “por tabela” tornam-se tão relevantes que a pessoa não sabe mais distinguir se viveu pessoalmente ou se foram transmitidos para ela. Aqui abro um parêntese para comentar o artigo “A reconstrução da memória de infâncias interrompidas – sobre memória e esquecimento em situações que não se apagam”, que escrevi para a disciplina Mídia, Memória e História, ministrada pela profa. Ana Paula Goulart Ribeiro, no primeiro semestre de 2019, em que analiso os conceitos de memória e esquecimento, com foco em depoimentos do livro *As últimas testemunhas*²⁰, de Svetlana Aleksievitch, que entrevistou sobreviventes do Holocausto que eram crianças à época. Em relatos nunca antes ouvidos, as últimas testemunhas tentam expressar em palavras os horrores que interromperam suas infâncias e, nos trechos a seguir, está evidente a discussão sobre a vivência “por tabela”, que parece surgir com o passar o tempo.

²⁰ ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **As últimas testemunhas – crianças na Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Ninguém acredita em mim, nem mamãe acreditava. Quando começamos a recordar depois da guerra, ela se surpreendia: “Você não pode se lembrar disso, era pequeno. Alguém te contou...”

Não, eu mesmo lembro...

Vássia Khárevski, quatro anos na época. Hoje: arquiteto
(ALEKSIÉVITCH, 2018, p. 33)

Ou eu mesma lembro ou mamãe contou depois...

Ánia Guriévitch, dois anos na época. Hoje: montadora de rádio
(ALEKSIÉVITCH, 2018, p. 148)

Em *A memória coletiva*, Halbwachs (1990) trata da história vivida a partir da infância. Desde que a criança ultrapassa a etapa da vida puramente sensitiva e se interessa pela significação das imagens e dos quadros que percebe, pode-se dizer que ela pensa em comum com os outros, e que seu pensamento se divide entre o conjunto das impressões todas pessoais e diversas correntes de pensamento coletivo (HALBWACHS, 1990, p. 62). Essa memória em quadros também é identificada em um depoimento no livro de Aleksievitch.

Na minha memória infantil ficou tudo gravado como num álbum.
Em fotos separadas...

Vália Nikitenko, quatro anos na época. Hoje: engenheira
(ALEKSIÉVITCH, 2018, p. 117)

Halbwachs (1990) ressalta ainda que a criança pode manter a lembrança de cenas que aconteceram em um contexto de preocupações, entrando numa corrente de pensamento coletivo maior. Essa lembrança pode não ser direcionada de imediato nessa corrente. Talvez seja o caso de um menino venezuelano, de 8 anos, ouvido para este trabalho, ao narrar a cena quando chegou ao Brasil muito fraco e faminto, e recebeu a ajuda de um militar. Ao abrir o envelope do **transporte**, o menino disse que o pai tem uma **moto** “lá longe” e contou que já andou de avião. Os militares trouxeram ele de avião, o que indica que chegou ao Brasil por Roraima, onde há processos interiorização organizados pela Operação Acolhida. Disse que os militares são “*gente buena*”, porque lhe deram comida. “*Estava muy flaco*”. Perguntei se caminhou muito a pé. Ele disse que caminhou bastante com botas. Depois colocou a bandeira da Venezuela, “*mi casa*”, em um canto do papel e a do Brasil no outro canto. O avião do militar o levou de um canto a outro, “*muuuuy lejos*”. O menino disse gostar do Brasil, mas destacou novamente que o país é muito longe.

Pode ser necessário que um tempo se passe antes que a criança compreenda o sentimento daquilo que aconteceu, ou seja, o alimento como demonstração de cuidado e afeto.

Halbwachs (1990) afirma que, se num determinado momento de registro do acontecimento, a atitude dos adultos impressionar, a criança poderá fazer o registro para aquilo ser lembrado mais tarde.

Se nos lembramos dele, é porque sentíamos que em torno de nós os outros se preocupavam. Mais tarde, compreenderemos melhor porquê. A lembrança, no início, existia no interior da corrente, mas estava retida por algum obstáculo, permanecia muito à margem, presa nas ervas das margens. Do mesmo modo, as correntes de pensamento social atravessam o espírito da criança, mas só com o tempo arrastarão tudo o que lhes pertence (HALBWACHS, 1990, p. 63).

A abordagem com a criança refugiada neste trabalho prevê uma reconstrução seletiva de antemão e, de certa maneira, induzida da memória. É como se fosse uma seleção da seleção, uma vez que Pollak (1992) já dizia que toda memória é, por si, forçadamente, uma seleção. Nem tudo fica gravado. O restabelecimento integral do passado é algo impossível. O desafio aqui é, portanto, como organizar essa memória, estabelecer certos critérios que levarão a uma escolha, consciente ou não, pela criança de elementos de seu passado para a criação de sua própria história. Nesse ponto, a imaginação infantil, estimulada pelo contato com as imagens apresentadas à criança, ganha força para a atividade de criação do “novo lar”. Afinal, como escreve Vigostky (2009), a imaginação é a base de toda atividade criadora e manifesta-se em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, tudo o que foi feito pelo homem é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. Vigotsky (2009) cita o psicólogo francês Théodule Armand Ribot para argumentar a seguir:

qualquer invenção, grandiosa ou pequena, antes de firmar-se, de realizar-se de fato, manteve-se íntegra como uma construção erigida na mente, por meio de novas combinações ou correlações, apenas pela imaginação (Vigostky, 2009, p. 14).

Na psicologia e na pedagogia infantis, uma das questões mais importantes é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Vigostky (2009) menciona que a identificação dos processos de criação nas crianças se expressa melhor em suas brincadeiras. Tanto que a criança monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina brinca de boneca e imagina-se a mãe. Em suas brincadeiras, a criança reproduz muito do que viu. A imitação tem enorme papel nessas brincadeiras. No entanto, Vigostky (2009) ressalta que os elementos da experiência anterior nunca se reproduzem exatamente como

ocorreram na realidade. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKY, 2009, p. 17). A combinação dessas impressões cria uma nova realidade que responde às aspirações e aos anseios da criança. Aqui abro outro parêntese para comentar que em meu livro *A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congolesa* a inspiração veio de uma brincadeira de uma criança da República Democrática do Congo. Ao imaginar na sua frente o pai, que ficou para trás em seu país, e correr para abraçá-lo num gesto cheio de afeto, a menina representa a saudade e o sonho pelo reencontro. Vigotsky argumenta que, quanto mais a criança tiver visto, ouvido e vivenciado, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Nesse sentido, destaca Vigotsky (2009), a fantasia se apoia na memória e dispõe de seus dados em novas combinações.

Outro ponto que Vigotsky (2009) chama a atenção trata da relação entre imaginação e emoção. Sentimentos influem na imaginação, ou seja, dependendo do estado emocional, vemos as coisas com olhares diferentes. Mas a imaginação também influi nos sentimentos. Acontece que, nem sempre, a criança – em alguns casos nem mesmo o adulto – é capaz de nomear aquilo que sente. Em alguns casos, o envelope dos emojis para representar sentimentos despertou a fala sobre sentimentos. Um menino congolês, de 10 anos, escolheu a carinha feliz, refletindo como se sentida naquele momento. Ele sabia expressar exatamente o que lhe fazia feliz: “Ver tevê, ficar sem aula e só”. E sobre o que lhe deixava triste, afirmou: “Na escola. Tem muita briga, xingamento, palavrão. Eu quero até sair da escola”.

É interessante observar ainda que a busca constante da criança pelo afeto em diferentes momentos da atividade fica evidente, como veremos no capítulo seguinte. Dessa maneira, recorrendo novamente a Arfuch (2010, p. 258), o desafio de trabalhar relatos de vida pressupõe a linguagem não mais como material inerte, mas “como um acontecimento de palavra que convoca uma complexidade dialógica e existencial”.

3. O afeto na relação intercultural com a criança refugiada



Figs. 27 e 28: Militares interagem com crianças no abrigo indígena em Pacaraima

Nos abrigos de Roraima, é possível observar cenas que despertam a reflexão sobre como interpretar a simbiose entre a mão que repreende e a mão que ajuda e salva vidas aos olhos de pequenos migrantes. No abrigo indígena, um menino brinca com o celular pendurado na cintura de uma militar atenciosa e uma menina se joga nos braços de um militar sorridente, enquanto outras crianças observam embevecidas. Em Pacaraima, onde fiz duas vezes com o Exército brasileiro o percurso burocrático dos venezuelanos na entrada do espaço nacional, passando pela aduana, pelo posto de triagem e pelo abrigo BV-8, tive ainda a oportunidade de observar uma cena logo na aduana que evidencia essa simbiose, entre a firmeza e o cuidado, e que, no fundo, pode dar sinais de afeto na região de fronteira, ou da busca por ele:

Vacina

Do lado de fora da sala é possível ouvir uma criança aos berros. Um menino grita agitado no colo da mãe. Ela está sentada numa cadeira contra a parede. Dois militares de farda camuflada estão ajoelhados na frente da mulher. Cada um segura uma perna do menino, que continua a gritar mais e mais. Todos falam ao mesmo tempo. Tentam acalmá-lo, enquanto a enfermeira aguarda com a seringa na mão. A vacina precisa estar em dia para ficar no país. No outro canto da sala, uma menina está em pé agarrada na cintura da mãe. É a próxima da fila. Os olhos estão cheios d'água. O queixo treme. O choro está preso. O olhar, assustado. A menina está em silêncio.

Neste capítulo, tratarei do afeto na relação com a criança refugiada, que parece buscar incessantemente demonstrações de um sentimento específico. Aliás, essa parece ser uma busca diária de cada um de nós, mas que, no contexto da criança refugiada, fica ainda mais evidente, talvez pela premência de se sentir acolhida. Na fronteira de Pacaraima, por exemplo, o afeto pode estar em atos simples, como na entrega de um prato de comida.

A presença das Forças Armadas na região de fronteira no âmbito da Operação Acolhida em Roraima tem uma perspectiva logística e humanitária, cuja atuação é feita em conjunto com agências governamentais e internacionais. Ao mesmo tempo, essa presença ostensiva pode dar espaço para argumentos de securitização, reforçando uma identidade de ameaça relacionada a imigrantes venezuelanos. Como consequência, podem surgir atos de preconceito e xenofobia, além de dificuldades na etapa seguinte de interiorização. Ou seja, o acolhimento esperado pelos venezuelanos ao saírem dos abrigos pode ser frustrante, limitando sua efetiva integração ao novo espaço social.

Importante notar que há sinais dessa interpretação contraditória no relato do menino venezuelano que recebeu alimento de um militar logo que chegou ao Brasil, faminto e cansado, conforme antecipei no capítulo anterior. Ao chamar o militar de “gente boa”, o menino parece se surpreender que o afeto surgiu de quem estaria ali para repreender. Ainda assim, não está consciente dos eventuais efeitos de seu primeiro acolhimento se dar no âmbito militar, como levar junto com ele o rótulo de ameaça. O menino parece chegar aberto ao novo mundo, como se esse primeiro ato de acolhida tivesse sido uma garantia de sucesso nas etapas seguintes. Mas será que esse novo mundo continuará aberto para ele?

A seguir, apresento a história do pequeno venezuelano de 8 anos e sua experiência na relação com os militares. Ele chegou a pé pela fronteira em Roraima, foi recebido pelos militares e incluído no processo de interiorização, chegando ao Rio de Janeiro em um avião da Força Aérea Brasileira (FAB).

O menino que perdeu as forças
ou
O menino amigo do militar



Os pés miúdos estavam espremidos dentro do par de botas surradas. O menino tentava andar mais devagar pela beira da estrada, mas aquela mão não deixava. Apesar de cansada, a mulher que puxava o menino tinha pressa. Ele começou a sentir a pele fina do rosto arder. A boca estava seca. Era o sol que chegava com força e trazia o calor que o acompanharia até a noite.

Com as costas das mãos, limpou o suor que brotava na testa. O mesmo sol que incomodava deixava o céu cada vez mais azul, a nuvem mais branca e o mato mais verde. O menino gostava de reparar nas cores para passar o tempo e esquecer que seus pés estavam doendo dentro das botas. Foi quando ele olhou para trás e viu uma menina de casaco rosa e uma fralda de pano na cabeça para proteger o rosto do sol. A menina sorriu. O menino sorriu de volta.

Quando virou a cabeça para frente, ficou tonto. Estava cansado demais. Com as mãos suadas e sujas esfregou os olhos. De repente, sentiu o pequeno corpo perder as forças e deitou-se na beira da estrada. E ali mesmo, debaixo do sol forte, adormeceu.

O menino sentiu uma brisa refrescar seu rosto e seu pequeno corpo começou a flutuar como uma folha seca que levanta do chão com o vento. Uma música suave embalou seu sono. Então o som foi aumentando aos poucos, até que o menino começou a ouvir várias vozes falando todas ao mesmo tempo, e abriu os olhos.

Na sua frente, um homem alto de roupa verde segurava um prato de comida. “Acorda, menino. Hora de comer pra ficar forte!”, ordenou o homem, esticando o braço. O menino não compreendeu as palavras daquele homem, mas entendeu seu gesto. Pegou o prato com as duas mãos e começou a comer. Aos poucos, foi recuperando as forças até deixar o prato vazio.

Então a mulher puxou novamente a criança pela mão e os dois entraram num avião verde. Seguiu na viagem para um lugar desconhecido. O menino sentou-se perto da janela redonda e olhou para fora. O avião começou a subir no céu azul. Subiu tanto que o menino viu uma nuvem branca de algodão bem de perto. Mas, desta vez, faltava o sol. Lembrou-se do novo amigo: o homem de verde que tinha lhe dado um prato de comida. “*Qué buena gente*”, pensou o menino. Encostou a cabeça na poltrona. Continuou olhando o céu azul. E sorriu.

3.1. Subjetividades na narrativa da criança migrante

A subjetividade é plural e polifônica, segundo Félix Guattari (1992) em *Caosmose*, ao retomar uma expressão de Mikhail Bakhtin. Aspectos etológicos (costumes humanos como fatos sociais) e ecológicos (interação do ser com o ambiente) são pontos de análise para a compreensão heterogenética da subjetividade. Guattari lembra também o trabalho de Daniel Stern (1985), que explorou as formações subjetivas pré-verbais da criança. Stern mostra que não se trata de ‘fases’, no sentido freudiano, mas de níveis de subjetivação que seguirão paralelos ao longo da vida. As experiências precoces da criança de não dissociar o sentimento de si do sentimento do outro são valorizadas.

Uma dialética entre os “afetos partilháveis” e os “afetos não-partilháveis” estrutura, assim, as fases emergentes da subjetividade. Subjetividade em estado nascente que não cessaremos de encontrar no sonho, no delírio, na exaltação criadora, no sentimento amoroso (GUATTARI, 1992, p. 16).

Ao entrar em contato com a criança migrante, em particular a refugiada, considero um contexto em que componentes heterogêneos, tais como aspectos comportamentais e do meio ambiente, concorrem para a construção de uma relação autêntica com o outro. Consciente de que manifestações semióticas, em geral, escapam ao olhar comum, tento lançar uma observação atenta e construir um face a face lúdico com as crianças para a acolhida de singularidades, ou mesmo de uma performance que forneça elementos para a construção de uma narrativa possível. Assim, levo em conta a seguinte definição provisória de subjetividade proposta por Guattari:

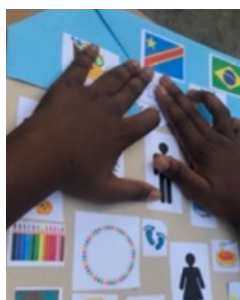
o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (GUATTARI, 1992, p. 19).

Dessa maneira, as condições de produção de subjetividade consideram instâncias humanas intersubjetivas manifestadas pela linguagem e sugestivas, concernentes à etologia, que inclui uma parte não-humana da subjetividade, isto é, máquinas sociais, linguísticas, que não podem ser qualificadas de humanas. A transferência de subjetivação descrita por Bakhtin, operada entre o autor e o contemplador de uma obra, acaba tornando o “consumidor” da obra uma espécie de cocriador. Nesse caso, o conteúdo da obra se destaca de suas conotações

cognitivas e estéticas, atinge singularidades, rompe sentidos, atravessa um conjunto de matérias expressivas heterogêneas.

Assim, segundo Guattari (1992), cada indivíduo carrega seu modelo de subjetividade, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir sua vida. No caso da narrativa da criança migrante, quando se considera que os territórios são existenciais e subjetivos, antes de serem materiais, produzidos a partir de processos e dispositivos de enunciação da identidade coletiva do grupo, como ressalta Guattari (1992), é possível considerar o território social como um fenômeno imaginário, imaterial e simbólico.

Nesse sentido, Moscoso (2013) afirma que a caracterização das migrações contemporâneas heterogêneas, multiclassistas e multiétnicas deveria contemplar a dimensão geracional. O ponto de vista das crianças na análise denota, segundo Moscoso, a assinalação de um lugar para o pensamento infantil no mundo sociocultural e o rompimento com a invisibilidade a que estão submetidas. “Deixar as crianças falarem desde seu próprio lugar, isto é, desde sua própria infância, representa reafirmar sua subjetividade e seu modo de viver o presente” (MOSCOSO, 2013, p. 38).



Nesse caso, veja como um menino congolês, de 10 anos, interpretou um círculo de pessoas de mãos dadas: “É a união”. Perguntei o que era união para ele. “É uma família, aí todo mundo se separa e aí todo mundo tem que se unir de novo”, afirmou. Impressionou a forma como dominava conceitos subjetivos e a rapidez com que encontrou suas representações.

Fig. 29: Figura que representa a união

A busca pela subjetividade do ser humano não é tarefa fácil. Moscoso (2013) nos ajuda a clarear o caminho ao afirmar ser de comum acordo entre estudiosos que toda reconstrução (auto)biográfica sobre fatos ou acontecimentos do passado constitui um material subjetivo e representa a memória discursiva do indivíduo. Assim, quando se solicita a uma criança para contar suas experiências migratórias, quando surgem o “aqui” e o “lá”, é possível acessar seu passado e sua interpretação dos fatos, das ações e dos sucessos, ou seja, o modo de contar sua vivência pertence ao terreno da subjetividade.

Aqui e lá – “Acho que foi lá”

As palavras “migração” e “refúgio” não apareceram na conversa com as crianças refugiadas. Mas a recuperação da memória para resgatar a própria história das crianças estampou a fragmentação da experiência de vida. A vivência entre o “aqui” e o “lá” enfatizou dois momentos: o antes e o depois da partida. Moscoso (2013) afirma que o ato migratório fragmenta a família no tempo e no espaço dado que resulta numa separação física de seus membros, o que não implica necessariamente na ruptura dos vínculos familiares. No grupo selecionado, há casos de crianças que viajaram apenas com a mãe, sem o pai nem irmãos, e tenta manter o vínculo a todo momento, como veremos adiante no tema sobre a mídia digital. Outras vieram com mãe, pai e os irmãos. Mas houve quem destacou que avó fazia falta. “E se há vínculos familiares, há memória” (MOSCOSO, 2017, p. 28).

Sendo a memória um processo subjetivo transnacional, já que põe em jogo elementos do passado e do presente, do aqui e do lá, de tal modo que as recordações não podem ser separadas entre um lugar e outro, entre um tempo e outro, Moscoso avalia que esses tempos e espaços estão intimamente relacionados quando se trata de um contexto migratório, em especial no caso de as crianças pertencerem a múltiplos grupos sociais, como família, escola e amigos.

As ideias e representações das crianças sobre o lugar, entendido como aquele ficou para trás e que a distância (de tempo e espaço) cobra diferentes significados, ou seja, como um lugar de memória, deixam evidente o fato de as crianças não internalizarem o mundo passivamente, mas de participarem e ainda mais, de transformarem. E entre aqui e lá tentam extrair o que há de melhor nos dois lugares, ainda que, em alguns momentos, essa separação comece a ficar embaçada pela memória.

- *Kiwi comi aqui, nunca comi lá. Lá comi morango, laranja, tangerina, uva, pera, maçã, banana, cereja. Adoro tangerina. Acho que já comi lá. (menino, RDC, 10 anos)*
- *Tenho um gato. Ele é preto com branco. Ele é grande. Lá na Venezuela, tem uma cachorrinha. (menina, Venezuela, 8 anos)*
- *Meu pai tem uma moto lá longe (...) Aqui todos chamam de “tia” a professora. (menino, Venezuela, 8 anos)*
- *Lá na Venezuela, minha avó tinha uma gatinha (...). Tinha uma bruxa que morava perto da minha casa (...). (menina, Venezuela, 9 anos)*

Em geral, o antes regressa de diversas maneiras. O lá, que ficou para trás, adquire à distância diferentes significados. Moscoso (2017) afirma que a migração é uma viagem e

lembra o poema de Baudelaire – “A viagem” –, em que ele escreve que a viagem nunca termina porque tudo que vai ficando para trás se converte no conhecido. Migrar é empreender um caminho a lugares – internos e externos – que deixamos, como paisagens, familiares e amigos, aspirações e recordações. Tudo isso adquire contornos e gera sentidos que se atualizam em diversas situações de “aqui e agora”. “Os cheiros, o sabor dos alimentos, os sotaques, a paisagem... o mundo, em geral, evocam continuamente esse passado e esses outros lugares” (MOSCOSO, 2017, p. 56 – tradução minha).

Nesta parte, busco aspectos subjetivos da realidade desses pequenos migrantes, que tentam dar significado ao passado e sentido ao presente. Moscoso (2013) adianta que o pensamento e o comportamento das crianças não são completamente incompreensíveis, se não se tentar interpretá-los em termos adultocêntricos. Em geral, há uma concepção que desvaloriza a criança nas pesquisas, que é assumir que são seres carentes de memória, linguagem, subjetividade, atenção e experiências. Para Hardman (apud MOSCOSO, 2013), as crianças habitam um mundo com diferentes significados sociais em relação ao dos adultos, de maneira que o mundo infantil não é necessariamente pré-racional ou pré-adulto, mas diferente. Portanto, este trabalho se baseia na ideia de que as crianças são atores sociais que não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas, como afirma Moscoso, contribuem ativamente para sua produção. “Sustentar que as crianças são agentes sociais que atuam sobre o mundo significa interessar-se por suas representações, sentimentos e pontos de vista” (MOSCOSO, 2013, p. 34). Uma menina venezuelana de 9 anos mostra, por exemplo, como aprendeu a segurar a emoção. Depois de preencher a casa com imagens, ela disse que ali faltava apenas a avó, que já tinha morrido. “Era muito velhinha. Eu não tenho que ficar triste, porque meus olhos vão ficar vermelhos”. E, às vezes, quando está triste, ela contou que seus olhos ficam profundos. “Quando sonho mal, fico chorando sozinha”, disse a menina sobre como faz quando tem pesadelos.

Pouco se conhece sobre as representações das crianças que participam de processos migratórios em relação aos seus países de origem e de destino. Levando-se em conta que, hoje em dia, ser uma criança deslocada em um campo de refugiados na África não é o mesmo que ser uma criança migrante forçada no Brasil, estou atenta às distintas representações da infância, que forma um grupo com as mesmas condições de existência. O desafio foi identificar as variáveis que são comuns a todos ou que são diferentes dentro desse grupo, ou seja, as particularidades e percepções sobre o mundo da criança migrante, que deixa de ser vítima e passa a ser sujeito protagonista da própria história.

Mídias digitais – “Celular! Amo!”

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), por exemplo, têm forte presença entre as famílias migrantes, em especial entre os mais jovens. Seu uso é observado para o projeto migratório e a instalação no país de destino, e também para aspectos subjetivos. As TICs incluem tanto *hardware* como *software*, responsáveis pela aceleração da comunicação na sociedade globalizada (ESCUDERO, 2017).

Apesar de ser difícil mensurar a extensão do impacto das TICs na vida do imigrante, em especial seu aspecto subjetivo, é possível afirmar que essas tecnologias dão suporte para a construção de identidades diaspóricas, “permitindo aos sujeitos incorporarem novas ideias, valores e experiências em seu quadro de identidade referência” (ESCUDERO, 2017, p. 212). Veja como reagiu a menina congoleza quando viu a imagem de um celular durante atividade para esta pesquisa:

— *Celular! Amo! (menina, RDC, 12 anos)*

O papel das TICs é fundamental nas interações transnacionais e nas trocas simbólicas nos processos de ressignificação social e cultural. Constituem “espaço social” ou “espaço nostálgico” do imigrante. A menina congoleza conta que vê seus familiares – avós e primos – pelo celular no Facebook, seja para matar a saudade ou para buscar um sentimento de pertença a uma comunidade, no caso, a própria família. “Nem todos estão lá”, lembra ela, destacando que uma das avós, que vai fazer 80 anos, não está na rede social. Uma menina venezuelana conta que conversa com o pai, que ficou na Venezuela com os irmãos, pelo WhatsApp com frequência. Foi essa menina, que não tem televisão em casa, mas assiste a filmes pelo celular da mãe, que tirou uma foto da casa de papel para enviar para o pai pelo aplicativo, como se, mesmo a distância, o pai da menina estivesse por perto. Outra menina venezuelana tem televisão em casa, mas também não tem celular. Usa apenas quando a mãe deixa. No entanto, contou estar com um *tablet* durante a viagem que fez de avião ao Brasil.

Nesse contexto, é possível afirmar que na sociedade midiaticizada contemporânea, os mecanismos e possibilidades de interação comunicacional são diversos. É o que Martín-Barbero (2002 apud FERNANDES, 2019) destaca ao analisar os novos dispositivos de percepção, quando afirma que são criados novos “modos de estar juntos”. A velocidade audiovisual e informacional dão forma a uma nova experiência cultural que produz novos modos de perceber e de sentir, de olhar e ver, que, em muitos aspectos, acaba se chocando com o *sensorium* a que os adultos estão acostumados (FERNANDES, 2019).

Também é possível reforçar o argumento de que as TICs representam mais que uma

ferramenta instrumental de veiculação, transmissão e/ou representação. São “conotações de vinculação social, interação simbólica e produção subjetiva” (APPADURAI, 1996; MARTÍN-BARBERO, 1991, apud ESCUDERO, 2017, p. 212). E se considerarmos as dimensões subjetiva, simbólica, imaginária e afetiva nos processos migratórios, Escudero afirma não haver diferença do espaço real para o virtual. “Uns viajam para alcançar as imagens que vêm de longe; outros se deixam levar longe pelas imagens que vêm até elas” (ELHAJJI, 2011 [s.p.], apud ESCUDERO, 2017, p. 224).

3.2. As estratégias da criança para a busca pelo afeto

É desafiador estar entre dois mundos culturais. Uma vez que ingressamos na cultura através de figuras com as quais nos identificamos, ao mudarmos de cultura, é como se tivéssemos que partir do começo de novo, pois somos levados a adotar uma nova maneira de agir socialmente. Esse é um processo cheio de afeto. (DANTAS, 2017). Por isso, ao tratar da relação com a criança refugiada no país acolhedor, a abordagem do afeto na comunicação intercultural é importante e atravessa diferentes áreas, especialmente a educacional.

A escola, junto com a família, é fonte primária de convivência e formação moral de toda criança. No caso da criança refugiada, a inclusão no ambiente escolar é fundamental para a aprendizagem da língua nacional, para a promoção da integração social e para a apropriação de conhecimentos e do estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos. Além disso, depoimentos coletados neste trabalho, como veremos no capítulo seguinte, também chamam a atenção para outros desafios encontrados por crianças em situação de refúgio durante a vivência na escola.

Sodré (2006) lembra que há muitas estratégias discursivas no jogo da comunicação com um outro e destaca que, na relação comunicativa, além da informação veiculada pelo enunciado, existe o que se dá a reconhecer como relação entre duas subjetividades, entre os interlocutores. A racionalidade linguística e as lógicas argumentativas não dão conta de toda a situação enunciativa, há algo mais que busca saber que é este outro com quem falamos. “Aqui têm lugar o que nos permitimos designar como *estratégias sensíveis*, para nos referirmos aos jogos de vinculação dos atos discursivos às relações de localização e afetação dos sujeitos no interior da linguagem” (SODRÉ, 2006, p. 10 – itálico no original).

A dimensão do sensível, segundo Sodré (2006), provoca uma estratégia de aproximação das diferenças, bem antes de se inscrever numa teoria. Isso é seguinte a um ajustamento afetivo, somático entre partes diferentes num processo comunicativo. Agir

afetivamente é, portanto, para Sodré (2006), abrir-se para o Outro, sem medida racional, em comunhão. A estratégia é o modo de decisão de uma singularidade e, no campo das operações singulares, sem dependência em relação ao poder comparativo das equivalências ou sem a caução de racionalista de um pano de fundo metafísico, configura-se como uma mirada justa sobre uma situação problemática (SODRÉ, 2006), que é justamente aquilo que buscamos na relação intercultural com a criança refugiada.

Sodré (2006) ressalta ainda a manipulação dos afetos pelas m dias e pela propaganda, que adotam estratégias racionais não espontâneas, instrumentalizando o sensível, como veremos quando escrevi adiante sobre a compaixão despertada pela razão humanitária como forma de governo. Muitas vezes, porém, como afirma Sodré (2006), essa manipulação dos afetos ocorre em condições não apreensíveis pela consciência.

A diversidade dos modos de sentir e, ao mesmo tempo, a singularidade por vezes radical de cada experiência configurada fazem do sensível uma espécie de terreno brumoso para a consciência do sujeito auto-reflexivo, porque o lançam numa imediatez múltipla e fragmentada, onde os julgamentos tendem a ser mais est ticos do que morais (SODRÉ, 2006, p. 11).

Como atenta Sodré (2006), a experiência na contemporaneidade é afetada pela tecnologia e o espírito do tempo marcado pela imagem e pelo sensível, quando surgem novas configurações humanas da fôrça de produção e novas possibilidades de organização dos meios produtivos, dificultando a elaboração de uma práxis coerente com essa nova realidade. A dicotomia radical entre razão e paixão perde fôrça diante do desafio que os novos modos de operação da ciência e da técnica jogam em direção ao racionalismo plat nico, tido como garantia entre “o sensível das imagens e a verdade inteligível do mundo” (SODRÉ, 2006, p. 12). Sodré (2006) lembra que Heidegger, o pensador responsável pelas reflexões mais densas sobre a essência da técnica no século passado, apresenta a situação afetiva como manifestação da compreensão originária do mundo. Nesse sentido, Sodré (2006) ressalta a urgência de uma posição interpretativa para o campo da comunicação, liberando o agir comunicacional para sair da limitação de interação entre fôrças mecânicas e abarcar a diversidade da natureza das trocas, principalmente incluindo inclui os poderosos dispositivos do afeto.

O novo lar – “Porque eu gosto”

A proposta apresentada para a criança de selecionar a casa de papel e incluir figuras ali, enquanto fala um pouco de si, teve o objetivo de construir a representação do novo lar,

sendo lar entendido como um modo peculiar de vida composto de elementos pequenos, mas importantes, pelos quais se tem afeto (SCHÜTZ, 2012). Foi constatado logo no início e em todos os outros momentos que as crianças selecionaram elementos em relação aos quais sentiam afeto positivo, ou seja, só entrava na casa aquilo de que gostavam. Uma menina venezuelana de 8 anos selecionou a figura de um bebê, sendo que não há mais bebês em seu núcleo familiar. “Eu gosto de bebê”, argumentou ela. Uma outra menina venezuelana de 9 anos, vestindo casaco rosa, selecionou a casa de papel rosa, e a figura de três meninas, explicando assim:

— *Gostei das cores e porque são de menina. Se fosse de menino, não pego não. Porque só gosto de brincar com menina. Ele brinca com a bola, gosta só de futebol.*

Em outro momento, a mesma menina selecionou a figura de três bichos, apesar de não ter animal de estimação em casa. “Eu gosto do cachorrinho, do gatinho, do ursinho”, contou ela. Até mesmo o menino venezuelano de 8 anos, que realizou a atividade de forma contrariada, obedecendo a ordem de sua mãe, também fez a seleção das figuras de acordo com o que gostava. Ao escolher a figura de uma menina vermelha, afirmou: “Porque eu gosto de vermelho”. Um outro menino, também venezuelano de 8 anos, selecionou uma roda de crianças de várias cores: “Porque gosto das cores”.

O núcleo familiar estava sempre presente nas imagens selecionadas, como na casa abaixo, de uma menina congoleza, de 12 anos, entusiasmada com a atividade e a conversa, que preencheu sua casa com imagens e declarou gostar de casa cheia, ainda que, depois, tenha contado sobre a dificuldade de fazer novos amigos.



Fig. 30: Casa de menina, 12 anos, RDC

Apesar de não ter sido imposta nenhuma regra para a seleção das imagens, apenas explicar o porquê da escolha, um dos meninos, congolês, resistiu a escolher a bandeira do Brasil, por dizer que não quer ir embora e que não gosta mais daqui. Com isso, escolheu logo a bandeira de seu país. Só quando foi questionado se não escolheria mais nenhuma outra, ele ponderou e consentiu ainda contrariado com a própria escolha. “Brasil? Sei lá. Vai Brasil mesmo”, disse o menino, pinçando a bandeira do Brasil para colar no papel. Assim, estava dada a primeira pista de que, a partir dali, na casa vinham registros de um extrato dos afetos daquelas crianças, que seguiu nos demais temas, como alimentos, escola, viagem e sonhos. Era simples assim: se gosta, entra na casa; se não gosta, não entra.

O estudo da afetividade no campo educacional, onde foram identificados estranhamentos evidentes, é um fenômeno relativamente recente. Ainda assim, diversas pesquisas acadêmicas começam a apontar na direção de incluir o questionamento acerca do lugar da afetividade e suas relações com a cognição na área da educação. Num mundo multiétnico, de convivência plural, o desafio atual extrapola a educação em sentido estrito e propõe, ao lado de tantos outros desafios – como analfabetismo, evasão escolar, violência –, uma educação comprometida com uma agenda reflexiva, que “busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão formativa, a saber: a humanização” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 23).

Idioma – “Não entendem o que eu falo”

Para os filhos de migrantes, a escola é a oportunidade de descobrir e viver seu pleno pertencimento de direito à sociedade, como assinala Bourdieu (2007 apud MOSCOSO, 2017, p. 228). No momento em que ingressam no universo escolar, a dimensão etno-nacional adquire uma relevância inusitada, como afirma Moscoso (2017), na medida em que a escola é uma arena política de confrontação minoria-maioria. “É um âmbito em que se põem em jogo as identidades etno-nacionais dos distintos participantes” (Ibid., p. 227). No entanto, ao entrar na escola, as diferenças ficam evidentes e a falta do domínio do idioma local da maneira como se espera torna as crianças relegadas. No caso das venezuelanas, no entanto, houve destaque para a facilidade com o idioma português e algumas confirmam que falam melhor que seus pais.

— *Português não é difícil. Hoje entendem tudo. Antes ficavam “Como você fala? Não entendo você!” (menina venezuelana, 9 anos)*

Nota-se que não há aulas de espanhol nas escolas públicas do Rio de Janeiro, apenas

inglês. Uma das crianças venezuelanas contou que em sua escola há aulas de reforço de português para quem vem de fora e isso parece ter influenciado positivamente a percepção sobre a escola.

— *Meu tio da escola me ajuda e os meninos de outro país e outros estados. Ele ajuda. Ele me explicou que corajosa era forte. (menina venezuelana, 9 anos)*

A dificuldade na entrada no novo idioma é destaca por Kristeva (1994), ao tratar da sensação esquisita de se ouvir na outra língua. “Sua falta de jeito, tem encanto, dizem. Pode até mesmo ser sensual, supervalorizam os sedutores”. Mas ninguém corrige os seus erros, talvez para não feri-lo, ou até porque acreditam que eles não acabariam nunca. “(...) e, afinal, pouco importa” (KRISTEVA, 1994, p. 23). Assim, entre duas línguas, de tanto falar de maneira banal, Kristeva afirma que a opção pelo silêncio sempre existe. Nesse sentido, as crianças que desbravam o novo idioma sem receio de ser tragado pelo desconhecido, conseguem contornar o mutismo, ainda sem demonstrar preocupação se estão sendo ouvidas de fato. Entre os venezuelanos, a descoberta de palavras semelhantes nos dois idiomas é encarada com certo encantamento e arranca sorrisos. Chocolate, amigo, sol, comida, água, casa. *Luna* (lua), *caja* (caixa) e *silla* (cadeira) surgem para mostrar que nem tudo é igual.

— *Tudo não, mas algumas coisas é. (menina venezuelana, 8 anos)*

Ao mesmo tempo em que há surpresa em relação ao novo idioma, há estranhamentos sobre outros aspectos. Schütz (2010, p. 129) escreveu que “estranheza e familiaridade não são limitadas ao campo social, mas são categorias gerais de nossa interpretação do mundo”. Quando encontramos alguma coisa desconhecida, começamos um processo de indagação. A adaptação do recém-chegado ao grupo interno que lhe pareceu estranho, de acordo com Schütz, é um processo contínuo de indagação do padrão cultural do qual se aproxima. Hall (2016) define a cultura como um conjunto de práticas e afirma que pertencer à mesma cultura é interpretar o mundo de maneira semelhante. Além disso, a cultura não está mais localizada em bases definidas de língua e território (FERNANDES, 2019, l. 446).

Alimento – “Feijão com arroz todo dia não”

Nesse sentido, vale destacar que todas as crianças entrevistadas demonstraram estranhamento em relação ao feijão com arroz no almoço de todo dia na escola. “É chato comer feijão com arroz todo dia”, resume uma menina venezuelana. Uma menina congoleza afirma ser “complicado gostar de arroz com feijão todo dia”. Outra menina venezuelana diz

comer feijão com arroz, mas cochichou no ouvido do amigo que detesta: “*Le tengo horror!*”. O fato de cochichar, fazendo com que eu não ouvisse, poderia indicar constrangimento para criticar uma comida considerada tradicional de um país que não é considerado por ela como seu, mas de origem da pessoa que pergunta? Seria uma consciência da importância do feijão com arroz para o brasileiro como hábito cultural e o receio de que uma crítica pudesse magoar uma pessoa daqui? Ou seria apenas uma peripécia de menina que não gosta de comer alimentos diferentes?

O brigadeiro foi outro alimento escolhido pelas crianças para colar na casa. Foi possível notar que elas sabiam se tratar de um tipo de doce que se come em ocasiões especiais. “Minha mãe faz. Quando tem aniversário”, afirmou uma menina venezuelana. Outra menina disse que “só come nas festas”. E a menina congoleza contou que faz brigadeiro em casa. “Ontem fiz um bolo com calda de brigadeiro”, afirmou.

Da origem, trazem a *arepa* da Venezuela, que uma menina comeu após a entrevista e ainda me ofereceu outra com recheio de queijo feita pela sua mãe, durante uma feira de refugiados. Do Congo, o menino deu a receita do chá preto com leite e açúcar no café da manhã, um hábito que a família dele mantém no Brasil. O afeto demonstrado através da alimentação também foi observado em duas ocasiões. O menino congolês que toma picolé quando o pai vai buscá-lo na escola e, de novo, a comida que o militar deu ao menino venezuelano que chegava fraco ao país. Em todos os casos, são sabores que despertaram a memória e que passaram a fazer parte da história desses pequenos migrantes.

Na teoria de Winnicott sobre o desenvolvimento emocional, o afeto amoroso é o ponto de partida da constituição psíquica e da própria existência humana, enquanto na teoria freudiana os afetos são fenômenos de descarga, ou seja, uma espécie de ponto de chegada (LEJARRAGA, 2008). Para Winnicott, o processo de amadurecimento pessoal do bebê começa a partir do momento em que o ambiente lhe oferece cuidados afetivos, isto é, amorosos. O ambiente facilitador a que Winnicott se refere é aquele capaz de atender incondicionalmente, logo nos primeiros meses de vida, às necessidades do bebê. São necessidades emocionais de contato humano, íntimo, corporal e afetivo.

A comunicação que se dá entre mãe e bebê é a expressão da “devoção materna” e, portanto, inconsciente e pré-verbal, silenciosa e íntima. Confiança e devoção são as principais mensagens que a mãe passa ao bebê através do calor do seio, dos batimentos cardíacos e da respiração, inclusive de suas pequenas falhas, que ajudam a construir uma relação de empatia entre os dois. “São as inúmeras falhas, seguidas pelo tipo de cuidados que as corrigem, que acabam por constituir a comunicação de amor, assentada sobre o fato de haver ali um ser

humano que se preocupa” (WINNICOTT, 1968, p.87, apud LEJARRAGA, 2008, p. 91).

A experiência da mutualidade é, assim, uma comunicação corporal e afetiva entre a mãe e o bebê, que depende da adaptação ativa e amorosa da mãe. Daniel Stern (1992), abordando o universo das experiências não-verbais dos bebês, refere-se a uma “sintonia de afeto”, que diz respeito a uma modalidade relacional entre a mãe e o bebê. A mãe pode captar e dar sentido aos mínimos sinais diferenciais do bebê, estabelecendo-se um contato afetivo entre seus corpos por meio de sons, movimentos, cheiros e expressões. Stern entende que a noção de “sintonia de afeto”, que não implica necessariamente uma adequação total entre a mãe e o bebê, corresponde à descrição winnicottiana do contato íntimo e afetivo da mutualidade (STERN, 1992, apud LEJARRAGA, 2008, p. 91).

A confiança dessa mutualidade e o bem-estar calmo até o brincar espontâneo e feliz seriam as bases sólidas, para Winnicott, do indivíduo saudável, criativo e responsável. São as experiências de alegria iniciais que permitem o indivíduo a enfrentar decepções, sofrimentos e perdas ao longo da vida. Para Winnicott, “se a pessoa *já foi feliz*, pode suportar a felicidade” (1970b, p. 32, *italico no original*, apud LEJARRAGA, 2008, p. 99).

Além de Winnicott e Stern, outros estudiosos também deram importância à afetividade no processo evolutivo, como Jean Piaget e Lev Vygotsky. Mas o francês Henri Wallon destaca-se em estudos acadêmicos no campo da educação ao colocar a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento do indivíduo e contribuir para a compreensão do humano como pessoa integral. Na teoria walloniana, a noção de pessoa é contrária à compreensão do humano de forma fragmentada. A noção de pessoa apresentada por Wallon vai na direção de uma síntese dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) e também para a integração dinâmica entre o orgânico e o social (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade (WALLON, 2007, p. 198, apud FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 29).

Em seu artigo sobre as contribuições de Henri Wallon para a relação entre cognição e afetividade na educação, Ferreira e Acioly-Régner (2010) destacam que o filósofo francês trata o humano em sua infância, não como um “vir a ser” incompleto, “um menor” a quem falta algo próprio do adulto. A criança deve ser entendida naquele momento evolutivo no qual

se encontra. Isso implica “repensarmos as práticas e teorias em educação que põem a criança em uma posição objetificante e não como sujeitos de direito e desejo” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 29).

Para Wallon, a evolução depende da capacidade biológica do indivíduo e do ambiente, que o afeta de alguma maneira. O espaço não é primitivamente, segundo Wallon, uma ordem entre as coisas. “É antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento” (WALLON, 1986, p.33, apud XAVIER, 2014, p. 18). Wallon destaca que a afetividade é expressa de três formas durante toda a vida do indivíduo: pela emoção, pelo sentimento e pela paixão. No entanto, tal como o pensamento infantil, essas manifestações apresentam uma evolução. A emoção, por exemplo, é a primeira expressão da afetividade e não é controlada pela razão. O sentimento tem caráter mais cognitivo e surge na fase em que o sujeito pode falar sobre o que lhe afeta. A paixão, por sua vez, surge quando o indivíduo domina o medo, e tem como característica o autocontrole para atingir um objetivo. A emoção é o que mais ganha destaque nas obras de Wallon, por ser considerada a forma de afetividade mais visível.

Xavier (2014) analisou a influência da afetividade na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e percebeu que o professor “precisa dispor de habilidades e conhecimentos teóricos para saber intervir em situações diárias que envolvam conflitos e crises emocionais, deve ter consciência do poder do contágio emocional entre as crianças e atuar nessas situações, promovendo intervenções que possam ser administradas de forma significativa e, possivelmente, benéfica para o processo ensino/aprendizagem (XAVIER, 2014, p. 30).

Ferreira e Acioly-Régnier (2010) destacam a agenda educativa de ambivalências no século XXI. De um lado, o lugar opressor das instituições de educação é desvelado, como criticado de forma contundente por Foucault, que ressaltou a simetria entre modelos de celas nos conventos, quartéis, hospitais e fábricas e o das escolas. “Na escola, o lugar de cada um, a ordem das fileiras, a repartição das tarefas, os gestos mais úteis, são postos não só para tornar as pessoas mais submissas, mas também para garantir uma melhor economia do tempo e dos gestos” (Ibid., p. 22). Por outro lado, continuam Ferreira e Acioly-Régnier (2010), muitos autores têm levantado a possibilidade de resistência via escola, colocando em xeque a concepção da educação como tarefa para preparar os indivíduos para a vida social.

A dificuldade que a escola manifesta de acolhimento e de entendimento das diferentes vivências culturais em geral e dos estudantes, especificamente, é analisada, do ponto de vista

étnico e cultural, por Gilberto Ferreira da Silva (2002) em seu trabalho “Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano popular”. Ao pesquisar a rede pública de ensino de Porto Alegre, Silva verifica que os estudantes vivenciam mais situações discriminatórias dentro da escola do que fora dela. Silva propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para construir espaços produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente.

Acolhimento – “Não tenho amigos”

A escola e a família têm papel fundamental na vida da criança, tanto que uma mudança na primeira afeta a segunda e vice-versa. (MOSCOSO, 2017, p. 211). Dessa forma, se a migração modifica a organização familiar, também vai impactar o trajeto escolar do pequeno migrante. Os vínculos concretos que são tecidos entre escola e família, segundo Moscoso (2017), são centrais na transmissão e formação dos capitais sociais, escolares e culturais, e também na configuração das subjetividades da criança.

Crianças ouvidas nesta pesquisa demonstraram estar conscientes da importância de frequentar a escola. “A gente aprende muita coisa nova. A gente se faz inteligente. A gente pode se fazer famoso”, afirmou uma venezuelana. Outra disse que, se estudar muito, “vai pra universidade ganhar dinheiro”. Portanto, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho deve incluir os adultos de modo inclusivo, cabe à escola integrar a criança. É ali onde é internalizada a maioria dos elementos culturais da sociedade em que chegam – como linguagem, normas e símbolos –, sendo, assim, a única porta de entrada para a cidadania (MOSCOSO, 2017).

Nos discursos ouvidos por esta pesquisa, ficou evidente que há diferentes experiências vividas pelas crianças em relação ao acolhimento no ambiente escolar e a exclusão deve ser olhada de forma atenta por educadores e familiares. Em alguns casos, a escola torna-se o lugar de onde se quer distância, tanto para quem acabou de chegar ao país, no caso dos venezuelanos, como para quem já está aqui há mais tempo, situação dos congoleses.

— *Não gosto de ir à escola. Porque é chato. Só quero jogar videogame. (menino venezuelano, 8 anos)*

A falta de acolhimento adequado é apontada como o principal motivo para quem avalia como negativa a experiência na escola. Um congolês que está há 5 anos no Brasil e que, portanto, fala português com fluência, destacou a dificuldade de fazer amigos na escola. O menino, de 10 anos de idade, selecionou como primeira imagem do envelope de pessoas

uma figura de duas crianças de mãos dadas que, para ele, representava a amizade. “Tem muita gente criticando... Muitas vezes é na escola. Não tenho amigos. Tem gente que nem gosta de mim”, afirmou o menino durante a atividade da pesquisa. Mais adiante, quando a conversa era baseada nas imagens do envelope da escola, o menino contou que gosta de estudar e que também gosta da professora. Não teve problema com o idioma. Disse que fala português em casa. Mas, novamente, afirmou não ter amigos na escola. Experiência semelhante narrou uma menina congoleza de 12 anos.

- *Gosto de ler e pintar. Mas ninguém gosta de mim na escola. Tô há dois anos na escola. Não tenho amigo. Eu queria mudar de escola, mas não queria nessa escola. Mas, se eu fosse pra outra escola, teria que passar pela favela e podia morrer... Falam que eu implico, que sou chata... menino e menina. É difícil fazer amigo. (menina, RDC, 12 anos)*

A menina era falante, sem dificuldade aparente para se expressar, falava português com fluência, e demonstrou não ficar acuada mesmo diante da dificuldade de se integrar na escola.

- *No ano passado, cada pessoa que entrava nova, eu tentava fazer amizade. Alguns professores são legais. A maioria é legal. Não gosto de fazer amigos. Prefiro ficar isolada. (menina, RDC, 12 anos)*

Uma das pistas para compreender o que acontece surge em outra fala da mesma menina congoleza. Os amigos estão no ambiente da igreja, frequentada por outras pessoas migrantes da mesma nacionalidade, ou seja, a amizade se dá dentro da “bolha”, entre os migrantes. Na escola, a situação é outra.

- *Falam que sou bonita pela aparência, mas não gostam dos meus lábios. Me chamam de beijuda. Um dia falei que tem muita gente que preenche o lábio pra ficar igual ao meu, a Anitta... e o meu é natural.*
- *Mas você se sente feia de alguma maneira?*
- *Não, nunca. Não posso ficar abatida (...) Eles implicam. Depois vêm, pedem desculpa, só pra colar. Na minha igreja, tem amigos, por isso não me sinto abatida. Se eu não tivesse ninguém... (menina, RDC, 12 anos)*

Xenofobia X Racismo

A fala da menina congoleza deixa explícito um aspecto mais racista e menos xenofóbico na relação entre as crianças. Ou seria uma mistura dos dois aspectos?²¹

²¹ Durante a redação desta pesquisa, um caso de racismo contra uma adolescente do Senegal em um colégio particular de excelência da Zona Sul do Rio de Janeiro foi destaque nos jornais e depois nas redes sociais. Em

Pesquisador da área de migrações transnacionais, o professor Mohammed ElHajji²² (BOMFIM, 2018) afirma que não há xenofobia no Brasil. Para ElHajji, a sociedade brasileira em geral é xenófila, excessivamente benevolente com o estrangeiro. Mas apenas com o rico, o branco europeu, o norte-americano. Ou seja, na sociedade brasileira há um racismo histórico constitutivo do imaginário social nacional. ElHajji diz que “o resultado é um reflexo de subserviência aos grupos que lembram as categorias senhoriais do Brasil colonial (brancos e europeus) e a tendência a abominar o Outro, historicamente subalternizado e discriminado no Brasil: o negro” (BOMFIM, 2018, p. 274).

A escola surge novamente quando o tema apresentado são as emoções, representadas por emojis, figuras de caras com diversas expressões. Para um menino congolês, o que mais o deixa feliz é ficar sem aula. E o que o deixa triste é, na escola, que “tem muita briga, xingamento e palavrão”. “Quero até sair da escola”, afirma o menino. E ele vai além, como veremos adiante ao tratar de pertencimento, mostrando que a experiência das crianças está completamente influenciada pelo papel da escola na percepção infantil do processo migratório.

Para Fleuri (2003), a riqueza do debate, incluindo o campo educacional, está na multiplicidade de perspectivas sobre o termo intercultural. No entanto, há um eixo que norteia o debate sobre o termo.

[...] o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de “respeitar as diferenças e de integrá-las a uma unidade que não as anule”. Isto vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações a ser acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos a ser considerado nos equilíbrios internacionais e planetários (FLEURI, 2003, p. 17).

Dantas (2017) destaca que, na escola, por exemplo, quando um professor troca o olhar de desconforto pelo de compreensão, a criança percebe, porque ela acaba de se mudar, e está sensível à forma como é olhada. “E então o olhar do professor passa a acalmá-la. O professor também se acalma com isso, e o clima emocional se torna outro. Na sala de aula

mensagens por aplicativo, a menina foi xingada e humilhada pelo fato de ser negra. O caso foi encaminhado ao Conselho Tutelar. Cf:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml>. Acesso em: 15/9/2020.

²² BOMFIM, Ivan. Movimentos migratórios, diásporas e identidades culturais: entrevista com o pesquisador Mohammed ElHajji. **Revista Internacional de Folkcomunicação**. Ponta Grossa, vol. 16, n. 36, p. 270-279, jan/junho 2018. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/2340/563563587>. Acesso em: 20/12/2019.

toda, passa a ser de acolhida” (DANTAS, 2017, pp. 68-9).

Todo ser humano relativamente integrado tem a necessidade de se diferenciar em uma identidade própria. Na avaliação de Winnicott, a criança precisa experimentar um ambiente estável e acolhedor para se sentir livre para expressar sua espontaneidade. O ambiente deve receber sua criatividade e possibilitar a autenticidade, para a criança conseguir se apropriar daquilo que não faz parte do self.

É na infância que ocorre a apropriação de imagens e representações e é na comunicação com outras pessoas que a criança adquire a linguagem e se socializa, tornando-se sujeito. Na psicanálise, é na passagem do imaginário ao simbólico que o sujeito se produz. E é pela relação do sujeito com a língua que ele constrói sua identidade e marca sua diferenciação com o outro: é o inconsciente na língua. “(...) a identificação é um processo que ganha vida na relação do sujeito com a linguagem, e a identidade, como efeito desse processo, é constitutivamente incompleta, já que um novo dizer poderá ser capaz de forjar uma nova identidade” (DE NARDI, 2008, p. 6). Dessa forma, a relação entre identidade e língua materna deve ser considerada quando a criança aprende uma segunda língua.

Além das condições peculiares de vulnerabilidade que envolvem o processo de refúgio, a criança que começa a interagir na nova cultura, como no ambiente escolar, perde a segurança da língua materna, que também dava estabilidade à própria identidade. A criança é então levada a negociar com os próprios valores e com a identidade do grupo, vendo-se diversas vezes forçada a optar entre o eu ou o Outro. Rotulam a criança de diferente, um conceito com resulta na exclusão. Com isso, consciente de sua posição como estrangeiro, a criança vai em busca de um lugar para entrar no novo espaço simbólico.

De Nardi (2008) define o estrangeiro como aquele que vem de fora, o incompreensível, o fora do comum, o que não se reconhece, que não é familiar, enfim, o estranho. O reconhecimento do estrangeiro é, para a autora, um movimento de linguagem, que cria o que é avesso ao reconhecimento do idêntico. “O estrangeiro nasce do estranhamento, desse estranho que nos perturba e amedronta” (DE NARDI, 2008, p. 7).

Quando a criança é levada a substituir sua língua materna por um código que lhe é estranho, que nada diz de si, com o qual ela não se identifica, torna-se estranho o que para ela era familiar. Assim, a língua materna vai sendo transformada em língua estranha na medida em que é silenciada, e cria-se uma lacuna entre a sua língua e aquela da qual precisa se apropriar.

(...) arriscamo-nos a dizer que pensar o estranho como o familiar que retorna, que emerge pelos furos de língua e sujeito – estruturas cindidas, marcadas pela falta –, possibilita que venhamos a dizer que o estranhamento do sujeito em relação à sua língua materna se dá quando, obrigado a sufocar essa língua familiar, é colocado diante de uma língua outra (...). (DE NARDI, 2008, p.10)

Ao tratar do “silêncio dos políglotas”, Kristeva (1994) destaca que a língua materna murcha sem jamais abandonar o sujeito. Em determinado momento, ressalta, a nova língua pode ser a ressurreição. Mas essa ilusão se despedaça no momento em que a pessoa se ouve, a melodia da própria voz soa esquisita, e ninguém corrige porque “não vale a pena”. “Quem o escuta? No máximo toleram você. Aliás, você quer realmente falar?” (KRISTEVA, 1994, p. 23). Assim, entre duas línguas, o estrangeiro opta pelo silêncio, aquele que não é somente imposto, mas que está dentro da pessoa que se angustia e prefere permanecer muda. “Silêncio, não o da cólera que empurra as palavras para a fronteira entre a ideia e a voz, mas o silêncio que esvazia o espírito e enche o cérebro de abatimento” (Ibid., p. 24).

Como afirma De Nardi (2008), pode ser mais produtivo colocar em causa o estranho da língua como espaço que foge à norma do que tentar silenciar essa língua materna, que é a da identidade. O objetivo seria evitar uma relação hostil entre o sujeito e sua língua materna. Para De Nardi é necessário olhar a própria língua por outros olhos. O estranho deve se tornar elemento que possibilita o surgimento do novo, para que a criança migrante encontre seu novo lugar, num encontro de alteridade, que a relação intercultural consciente permite, em que o estranho não será excluído. Pelo contrário, o estranho se aproximará para se tornar conhecido. Estranho e conhecido são papéis de sujeito migrante e sujeito local, e vice-versa. O estranhamento pode ser mútuo no encontro intercultural, assim como o medo do diferente e o encantamento com a descoberta.

Na medida em que De Nardi expõe a possibilidade para o estrangeiro recuperar o seu lugar, pode ser válido que o espontâneo e o natural não sejam abafados. E mais: a linguagem do afeto no contato intercultural com a criança refugiada pode ser uma das formas de aliviar a estranheza, deixando a criança retornar à sua língua, porto-seguro remanescente, sempre que necessário para se reencontrar, se reconhecer e se fortalecer para seguir adiante, enfrentando os desafios para se integrar ao novo espaço social, cultural e simbólico (GONÇALVES; PARAGUASSU, 2019).

Dessa forma, o desafio de resgatar a subjetividade, tentando recuperar a forma como essas crianças são inseridas na realidade social, é também um caminho para registrar

experiências que vão compor parte da história e da memória dos acontecimentos recentes relacionados aos fluxos migratórios da contemporaneidade. “Quando o ser humano não está bem afetivamente toda sua ação como ser social é comprometida, independente da idade, sexo, ou da cultura” (ROSSINI 2001, p.47, apud, XAVIER, 2014, p. 20). São infâncias mergulhadas num devir, ou seja, numa situação de provisoriedade, de indefinição ou até mesmo de transformação, com a qual qualquer um de nós pode eventualmente se identificar.

3.3. Os modos de contar a história e o papel do narrador

Ainda que a metodologia aplicada não seja a de histórias de vida em *stricto sensu*, os recortes registrados são elementos evidentes de modos de vida, capazes de construir uma narrativa que permite compreender de que forma essas crianças percebem e atuam no novo espaço social, cultural e simbólico. Ao reformularem o cotidiano vivido, as crianças se tornam protagonistas da própria história, enquanto expressam e formulam suas percepções e tentam dar sentido às intuições que surgem numa fase que vai estruturar o resto de suas vidas: a infância.

Ferrarotti (2007) afirma que há um misterioso sentido do destino que pode se manifestar nos primeiros anos da infância. O resto da vida passaria depois para provar e confirmar a si mesmo e aos demais o que desde o início sabia ou intuía. Dessa forma, Ferrarotti (2007) concorda com Alexander Pope, um dos maiores poetas britânicos do século XVIII, que escreveu que “a criança é pai do homem”. Portanto, Ferrarotti afirma que “a infância existe”. É uma época da vida em que o indivíduo maduro é obrigado a olhar nos olhos de uma criança os misteriosos reflexos de um mundo diferente. “Negar a infância e a memória é um modo bastante apressado de se apresentar e se auto-afirmar como filho de ninguém, no máximo, de si mesmo” (FERRAROTTI, 2007, p. 32 – tradução minha).

A infância é, assim como escreveu Ferrarotti (2007), uma idade boa e feliz, dos passeios nos bosques, em contato com a natureza e suas belezas ainda não contaminadas, antes da obra do homem e suas intervenções devastadoras. O adulto repensa sua infância e cria uma inocência mítica da qual imagina que seja sua fiel depositária, enquanto, na realidade, segundo Ferrarotti (2007), a infância é, em primeiro lugar, ambígua, inocente e perversa, desalmada e cruel. Nesse sentido, Ferrarotti (2007) afirma que, quando olhamos, não observamos nada de imediato, pois não vemos apenas com os olhos, mas com as recordações, as impressões, as leituras precedentes. Vemos com os olhos do corpo e da mente. “Cada pessoa leva dentro de si suas paisagens, parte e conjunto do estímulo de suas

recordações – suas ‘paisagens da alma’ –, o álbum de suas recordações” (FERRAROTTI, 2007, p. 34 – tradução minha).

Nesta parte do trabalho, estamos evidenciando que, em tão pouco tempo de vida, a seleção da memória – as recordações do passado no momento presente – já sinalizam estarem marcadas nas histórias dessas crianças. Aqui, o diferencial é buscar compreender o mundo a partir do olhar infantil, sem releituras tardias sobre a própria vida de um adulto *blasé* que, depois de ter visto e vivido tanto, tenta resgatar a infância que aconteceu em um contexto muito mais distante, que se diluiu com o tempo e não existe mais.

Para isso, desenvolvo a seguir uma reflexão sobre modos de contar histórias de vida, as narrativas das crianças no mundo contemporâneo e o papel do narrador na contação dessas histórias. Em 1936, Walter Benjamin escreveu que a arte de narrar estava em vias de extinção, como mencinei no contexto da temporalidade de Ricoeur. Para explicar a estrutura da narrativa, o filósofo alemão analisou a obra do russo Nikolai Leskov em relação aos traços grandes e simples que se destacam no narrador. Benjamin viveu num período de devastação e falta de esperança, o que o levou a associar a morte da narrativa ao silêncio dos soldados que voltavam da guerra sem histórias para contar sobre a experiência nas trincheiras. “São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1986, p. 197).

Um dos motivos que Benjamin (1986) aponta para o esvaziamento da narrativa é o fato de o valor da experiência estar em baixa, sendo a experiência que passa de pessoa a pessoa a fonte a que recorrem os narradores. Era o que se via na obra de Leskov, que levava para sua produção literária suas experiências nas viagens de trabalho que fazia pela Rússia. Uma demonstração da decadência da narrativa, segundo Benjamin, é quando se pede para alguém num grupo narrar alguma coisa e o embaraço é generalizado. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1986, p. 198).

Benjamin (1986) ressalta que há dois grupos de narradores que se entrelaçam e torna tangível a figura do narrador. O primeiro grupo é formado por aquele que viaja e tem muito para contar. É alguém que vem de longe. O outro grupo de narrador é integrado por aquelas pessoas que levam a vida sem sair de seu país, mas conhecem suas histórias e tradições. Ou seja, são mestres sedentários com o saber do passado e aprendizes migrantes com o saber das terras distantes juntos na mesma oficina que constroem as melhores histórias.

Esse encontro de saberes constituem “narrativas de existência, tendo como base o que se denomina ‘passado humano’ (História) ou ‘problemas do tempo presente’ (Comunicação)” (BARBOSA, 2019, p.4). Barbosa (2019) toma como empréstimo os conceitos de tempo e

narrativa de Ricoeur ao destacar que narrativas podem ser definidas como a forma de produção de nossa existência em atos corriqueiros e banais, isto é, na história. Ricoeur (1994) afirma que há uma relação não acidental entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana. “(...) o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal” (RICOEUR, 1994, p. 85).

Uma das características de muitos narradores natos, segundo Benjamin (1986), é o senso prático. A verdadeira narrativa tem sempre uma dimensão utilitária, às vezes de forma latente, que pode consistir num ensinamento moral, numa sugestão prática, num provérbio ou ainda numa norma de vida. Como afirma Benjamin (1986), o narrador sabe dar conselhos, mas isso parece algo antiquado hoje, justamente porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Se aconselhar é sugerir a continuação da história que está sendo narrada, antes de mais nada é preciso saber narrar a história. “A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (Ibid., p. 200).

Para Martín-Barbero (2001, apud Fernandes, 2019), Benjamin estava certo ao afirmar que a crise da narração aponta para uma perda da capacidade de comunicar a experiência, causada pela fragmentação da subjetividade em que se sedimenta a experiência. No entanto, parece não haver maneiras específicas de contar histórias e comunicar experiências, uma vez que observamos que a narrativa se diversifica cada vez mais nos dias atuais. Sendo assim, como será que as crianças contam suas histórias? Será que elas têm histórias para contar?

Fernandes (2019) investiga a narrativa de crianças no mundo contemporâneo, em que a socialização é fortemente influenciada pela produção e difusão dos meios de comunicação audiovisual, e afirma que a textualidade é construída na fragmentação e na dispersão, como uma montagem de cinema. A pesquisadora questiona se as crianças não têm mais histórias para contar ou se contam em outras configurações que nem sempre conseguimos perceber, em novos formatos. Nesse contexto, destaca os microrrelatos e microcontos em redes sociais, e o *zapping* que se expressa na navegação em diferentes mídias, multitelas, com várias páginas abertas ao mesmo tempo. A narração fragmentada constitui com seus pedaços um outro relato, “puramente subjetivo, intransferível, uma experiência incomunicável” (FERNANDES, 2019, l. 800)²³.

Entretanto, o acesso das crianças a novas tecnologias ou diferentes suportes narrativos, como aponta Fernandes (2019), não é suficiente para que elas se constituam narradoras de

²³ “I” indica a localização em Edição Kindle.

suas histórias nem garante um espaço de cidadania. “É preciso que abramos espaços para que as crianças possam compartilhar, pensar, experimentar, aprender, trocar e criar narrativas em suas diferentes lógicas” (FERNANDES, 2019, l. 4124).

Mas o que será que as crianças têm a dizer? Se as narrativas são a expressão do que se vive na cultura, considerando que a cultura não é algo estático, mas está em constante mudança, como se dá a experiência da infância migrante no mundo atual? Foi essa resposta que busquei ao longo deste trabalho pelo registro das percepções e através de histórias narradas a partir do contato com crianças refugiadas.

Vale ressaltar que, antes localizada em estrutura e espaço definidos, a cultura contemporânea perde a base de seu tecido: a língua e o território, o que se torna ainda mais evidente no novo cotidiano da criança refugiada. Hoje o cultural é concebido, segundo Fernandes (2019), como um sistema de relações de sentido e não mais como um pacote de características que diferenciam uma sociedade da outra. Está relacionado a sentimentos, emoções e senso de pertencimento, como escrevi no início ao mencionar Hall (2016).

A autora lembra que é necessário repensar o ser criança na atualidade, como apresentado no capítulo 1 deste trabalho, entendendo que toda infância existe dentro de um contexto. É preciso, segundo Fernandes (2019), respeitar as crianças pelo que elas são, produzem e fazem. Nesse sentido, a autora afirma que é um imperativo realizar pesquisas *com* crianças e não apenas *sobre* crianças.

Além de ser justa e ética, por superar a noção de infância como tempo de menoridade, é necessária porque precisamos hoje do diálogo e da interação com as gerações mais novas que, tendo nascido no olho do furacão, nos ajudam a lidar com o presente com menos receio (FERNANDES, 2019, l. 844).

Babin (1989, apud FERNANDES, 2019) comenta que “assistimos à lenta ascensão de um novo modo de ser e pensar”. Com novas mídias na vida cotidiana, a juventude tem um outro modo de agir, um novo comportamento intelectual e afetivo. As mudanças também são estimuladas por uma nova relação com o tempo, novas práticas sociais e um ambiente cultural no qual a mídia está inserida, ou seja, a mídia sozinha não é a única responsável pelas transformações, mas tem suas responsabilidades.

As mudanças no cotidiano, portanto, provocam uma revolução cultural e uma reviravolta de valores nas famílias, alteram a troca entre gerações. Ao tratar do novo sujeito com que a educação tem que lidar, Fernandes (2019) afirma que estamos diante de um “sujeito que tem como referência de sua identidade várias linguagens, pois seus modos de

pertencimento são múltiplos e, portanto, é um sujeito/criança que se identifica com diferentes espaços, ofícios e papéis” (Ibid., l. 710).

[...] as crianças, para Benjamin, falam não só do seu mundo e da sua ótica; falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que produz (KRAMER, 2002, p. 46, apud FERNANDES, 2019, l. 833).

Histórias vivem além do contar, em conversas e sonhos, recontadas várias vezes, como afirma Silverstone (2002, apud Fernandes, 2019). Para compreender outra cultura, segundo ele, é preciso compreender suas histórias. O autor explica que as histórias são parte fundamental da realidade social, peça importante para nossa humanidade, vínculo com a experiência e uma expressão dela. Da mesma forma, Silverstone observa que para compreender nossa própria cultura devemos saber que histórias estão sendo contadas e como isso está sendo feito. “As histórias nos falam de valores e crenças e nos ajudam a conhecer e pensar sobre a realidade que nos cerca” (FERNANDES, 2019, l. 822).

Ferrarotti (2007), que escreveu sobre histórias de vida como método para a análise sociológica, afirma que talvez essa seja a única forma de entrar em contato direto com o “vivido” das pessoas, a matéria-prima, fundamento da investigação social. Dessa forma, optei por buscar e registrar histórias de vida de crianças refugiadas para compreender sua inserção no novo espaço cultural, social e simbólico. Se o homem é um processo e atua de forma criativa em seu mundo cotidiano, segundo Ferrarotti (2007), o social implica uma historicidade.

Entre as áreas consideradas problemáticas de uma história de vida, Ferrarotti (2007) destaca aquelas que integram a socialização primária, ou seja, família e escola, além dos vínculos entre pais e filhos. “É o vínculo entre texto e contexto o que dá a medida e o caráter das *áreas problemáticas* e dos *temas emergentes* de uma vida” (FERRAROTTI, 2007, p. 28, grifos no original – tradução minha). Estar desocupado quando o desemprego é fenômeno de massa não provoca, necessariamente, sensação de exclusão do que em perder o emprego em outros momentos, como exemplifica Ferrarotti. Semelhante situação que relaciona texto e contexto se dá quando a criança é refugiada num abrigo em Roraima ou passou por um processo de interiorização e está vivendo na cidade do Rio de Janeiro.

A história de vida pode dar uma contribuição essencial à memória histórica, à inteligência do contexto, como afirma Ferrarotti (2007). Ao traçar uma relação entre texto e contexto, é preciso considerar o indivíduo como agente histórico. No entanto, aproximar texto

e contexto não é tarefa simples, pois não se trata de relacionar dados mais ou menos pertinentes. Entre história e história de vida há uma linha de demarcação que pode romper-se. O conceito de memória é ainda impreciso. Ferrarotti (2007) defende, por isso, que se deveria falar em memórias, já que a memória é uma realidade plural, dinâmica e que muda de forma. “Mais que uma realidade dada, fixada, trata-se de um magma, de um processo” (FERRAROTTI, 2007, p. 29).

Ainda assim, a memória não é uma placa passiva onde nossas experiências são registradas de forma neutra, mas reativa, que foge ao controle puramente lógico. Ferrarotti (2007) destaca o grande descobrimento de Freud, que afirma que a memória, aparentemente sem razão, bloqueia, total ou parcialmente, o vivido. Tem a capacidade de recriar e selecionar, como já mencionado. “Então, a memória também é faculdade de esquecer” (FERRAROTTI, 2007, p. 29). Ferrarotti lembra ainda que Rousseau, preocupado com sua credibilidade, assegurou a seus leitores de *Confissões* que os possíveis “vazios de memória” seriam preenchidos com “alguns leves ornamentos”. Reconstruir a infância é uma tentativa, para Rousseau, de descobrir a si mesmo, a essência do homem, o conceito universal de humanidade, como afirma Ferrarotti (2007). Mas, para reconstruir um tempo que já não existe mais e sentir-se contemporâneo de si mesmo, a maior dificuldade, segundo Ferrarotti (2007), não está no que faria falta saber, mas no que faria falta saber ignorar, esquecer ou deixar entre parêntesis.

A memória é estimulada por fatores às vezes imprevisíveis. Basta um cheiro, uma imagem ou um som para despertar a recordação de uma página inteira de vida e recriá-la. Daí vem a sensação de um tempo que passa, a imperativa pergunta “quem sou?” e “de onde venho?” e “para onde vou?”. São passagens como essas que, segundo Ferrarotti (2007), constroem a subjetividade, o domínio de um eu unitário, coerente e responsável. Assim, ao estimular a memória das crianças refugiadas a partir de imagens temáticas, ajudo a atingir um passado infantil, não tão distante, mas que se remete ao primeiro descobrimento de si mesmo e do mundo em torno delas. De onde vieram? Quem ficou para trás? Do que gostam? Do que sentem falta? O que estranham? O que lhes encanta? Quais são seus sonhos?

Em outro artigo, dessa vez sobre a autonomia do método autobiográfico, Ferrarotti (1991) demonstrou surpresa em sua investigação sociológica com o caráter sintético da narrativa autobiográfica. O sociólogo italiano afirmou estar ciente do perigo literário desse tipo de material, uma vez que uma biografia específica corre o risco de ser interpretada como um destino absoluto e irredutível. Por isso, “procurava conectar biografias individuais com as características globais de uma situação histórica precisa, datada e concreta” (FERRAROTTI,

1991, p. 171). Com isso, Ferrarotti usou as biografias individuais para ilustrar a divisão entre o mundo camponês e a sociedade tecnológica. Essa separação deixava de ser um conceito geral e passava a ser personificada com os detalhes fornecidos pelos materiais biográficos.

Durante sua pesquisa, Ferrarotti (1991) teve a ideia da “sociologia como participação” como abordagem metodológica. Para o sociólogo, ficou claro que o observador estava radicalmente implicado na pesquisa, isto é, no campo do objeto da sua investigação. E o objeto está longe de ser passivo, pois modifica seu comportamento de acordo com o observador. Além disso, o objeto da pesquisa deveria ser, no lugar do “outro”, a interação recíproca entre observador e observado, de onde se extrai um conhecimento mutuamente compartilhado, mais profundo e intimamente subjetivo. Para Ferrarotti (1991), os fundamentos epistemológicos da biografia, cujas características essenciais são a subjetividade e a historicidade, deveriam ser buscados na razão dialética no sentido de viabilizar a construção de modelos heurísticos com um permanente retorno entre todos os elementos.

A razão dialética, no entanto, não pretende a hegemonia, como ressalta Ferrarotti (1991), mas a compreensão de um ato na sua totalidade, a reconstrução de um processo que faz de um comportamento específico a síntese ativa de um sistema social. Na relação dialética, o coletivo social e o singular universal iluminam-se reciprocamente. E o esforço para interpretar a biografia em sua unicidade transforma-se no esforço para interpretar o sistema social.

Só a razão dialética nos autoriza a interpretar a objetividade de um fragmento da história social, na base da subjetividade presente de uma história individual. Só a razão dialética nos dá acesso ao universal e ao geral (a sociedade), começando pela individualidade singular (um determinado homem) (FERRAROTTI, 1991, p. 172).

Ferrarotti (1991) revisa as ideias de Sartre sobre grupos de mediação através dos quais o ser humano aprende sobre sua condição social, e ressalta que cada indivíduo não avalia a sociedade inteira diretamente, mas pode totalizá-la por meio de seu contexto social imediato, ou seja, os pequenos grupos do qual faz parte. Nesses grupos, portanto, são os agentes sociais ativos que totalizam seu contexto, como explica Ferrarotti (1991). De modo semelhante, a sociedade totaliza cada individualidade através de instituições que fazem a mediação. O grupo primário configura-se assim como a mediação fundamental entre o social e o individual. Com isso, dentro do sistema de mediações que pontua a interconexão entre biografia e estrutura social, o grupo primário tem posição crucial.

Nesse sentido, Ferrarotti (1991) questiona se, pelo papel, sentido e força heurística do grupo primário, não seria o caso de tomá-lo como principal protagonista do método biográfico. E assim, substituir a biografia individual pela biografia do grupo primário, como unidade heurística básica de um renovado método biográfico. Ainda que não sejam eliminadas todas as dificuldades com a substituição do indivíduo pelo grupo, Ferrarotti (1991) afirma que estas são consideravelmente reduzidas. O grupo permite compreender a totalização infinitamente rica do seu contexto que o indivíduo efetua quando se exprime na tentativa de ocultar determinados elementos da narrativa biográfica. Nesse momento, Ferrarotti (1991) reencontra o sentido do indivíduo de Marx, que falava em “conjunto de relações sociais”. O indivíduo não é um átomo social, a mais elementar das unidades sociológicas heurísticas, mas um produto sofisticado do social, como afirma Ferrarotti (1991) ao lembrar que Simmel já estava consciente disso quando escreveu *Sociology*.

Se a proposta de Ferrarotti de renovação do método biográfico for adiante, ele mesmo diz que é necessária a criação de uma nova teoria da ação social. Nesse caso, o próprio sociólogo afirma que resta uma série de questões sobre a biografia do grupo primário. Entre elas, falta saber: Como a biografia de um grupo é obtida? As perspectivas individuais dos membros do grupo devem ser complementares? Como identificar a dialética que o grupo realiza em seu contexto?

Neste trabalho, as histórias individuais das crianças refugiadas podem ser interpretadas como histórias de um pequeno grupo primário, uma vez que todas participam da mesma dimensão estrutural do sistema social. No entanto, é preciso estar atento às diferenças no contexto de cada uma delas. Todas integram um grupo de vulnerabilidade socioeconômica, mas são de diferentes origens culturais e chegam de diferentes contextos em seus próprios países. Ou seja, dentro do grupo primário, as particularidades ganham importância. É como afirma Ferrarotti (1991) sobre o grupo tornar-se o objeto da práxis sintética dos seus membros. Cada integrante enxerga o grupo e o interpreta de modo particular de acordo com sua própria perspectiva. “[...] cada um constrói um sentido de si na base da sua percepção do grupo de que é membro. O grupo primário revela-se então como a mediação fundamental entre o social e o individual” (FERRAROTTI, 1991, p. 175).

Ainda neste capítulo, serão apresentadas mais histórias feitas a partir de uma forma artesanal de comunicação. Construídas aos poucos com base nos depoimentos fornecidos pelas próprias crianças, em que não se interessa transmitir o “puro em si” da coisa narrada como informação ou relatório. Tampouco o contexto psicológico é imposto ao leitor, que tem

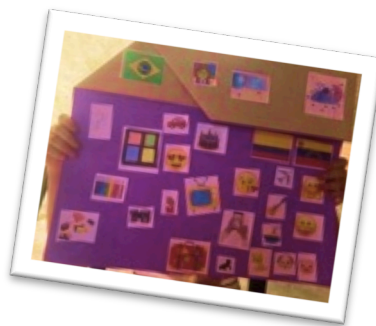
liberdade para interpretar a história como quiser, seguindo o que escreve Benjamin (1986) sobre a arte narrativa, que está, em grande parte, em evitar explicações.

São histórias de vidas de crianças refugiadas, mas não são histórias completas da vida de cada uma. Apenas trechos que, juntos, tecem camadas de uma narrativa para promover uma reflexão sobre a infância refugiada, o grupo primário que se torna o objeto do conhecimento. Lembro que Benjamin (1986) destacou que o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado e que, com isso, conseguiu até abreviar a narrativa. O nascimento da *short story* – que se desgarrou da tradição oral e não permite mais a lenta transposição de camadas profundas – é, segundo o filósofo alemão, a melhor imagem que representa o processo pelo qual a narrativa vem à luz.

A narrativa proposta no fim deste capítulo tem a marca do narrador. Na análise da obra de Leskov, Benjamin enfatiza que os narradores deixam seus vestígios de muitas maneiras nas coisas narradas, seja como quem as viveu ou quem apenas as relata. Assim, narrador e leitor se aproximam na revelação de uma fotografia momentânea sobre a infância de crianças em deslocamento forçado que chegam em território brasileiro nos dias atuais. “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1986, p. 213).

Ao de mergulhar nas experiências das crianças e transformá-las em histórias, de certa maneira, busco ampliar vozes abafadas ao longo do tempo, como na história a seguir, em que dou voz a quem não consegue parar de falar um minuto. A menina venezuelana, que chegou ao Brasil apenas com a mãe, e tem um cachorro chamado Coqueta, é a protagonista da própria história, e o depoimento completo que ela me deu está no apêndice desta dissertação. Do envelope de **emojis**, ela escolheu a carinha **feliz**. “Não posso escolher a cara que pede silêncio porque não consigo ficar sem falar”, afirmou.

A menina *matraquina*
ou
A menina cheia de histórias



Menina *matraquina*, você é mais matraca ou mais traquina? De onde vêm tantas histórias que você tem para contar? Tem aquela dos gatos da vizinha, que ela doa para quem quiser buscar. Pegou doze lá na rua, cuidou deles com carinho. Depois levou todos para a cama e dormiram como passarinho. Entre vários tamanhos, tipos e cores, foi um preto e branco que chegou para ficar. O gato Joki vem de mansinho, com os olhos bem abertos, mas nem quer saber de brincar. Chama então a cachorrinha, que ela, sim, é muito esperta. De laço de fita na cabeça, parece que saiu do salão. Seu nome é Coqueta, nome de quem se arruma e fica toda chique. E aí de quem mexer no seu laço, a Coqueta dá chilique: “Vem, menina, chega mais perto, mas não toca no meu laço! Chega aqui e me dá um abraço. Tô sozinha, quero brincar!”.

Ah, menina *matraquina*, você é mais matraca ou mais traquina? Gato e cachorro estão juntos na sala. E agora? Será que vão brigar? O cachorro quer pegar o gato. Depois o gato quer correr atrás do cachorro. A menina fica doida. Grita, bate palma e pula no sofá de sapato. Ora torce pelo cachorro. Ora, pelo gato. Mas tem medo do que vai dar. Chama a mãe e pede ajuda. Do jeito que está não pode ficar. Alguém ainda vai se machucar! “Mãe, vem cá! A gente tem que separar. Joki e Coqueta não sabem brincar!” Daí foi só a mãe falar “não” e o gato correu para debaixo do fogão.

Oh, menina *matraquina*, você é mais matraca ou mais traquina? A menina pensou no porco, que ficou em outro país, na casa da avó. Lembrou dos banhos que dava no bicho, esfregava a barriga com sabão, sem dó. Dava trabalho lavar o bicho, lá no fundo do quintal, porém não tinha muito jeito. Ele era fofo e amigável, mas cheirava muito mal. A menina gostava dos bichos. Estar perto deles era legal. Gostava de gato e de cachorro. De porco e de cavalo. Até daquela lagartixa pequena, que caminhava pelas paredes e se escondia dentro do ralo. Quando aparecia à noite, meio branquela e fujona, a menina se assustava. Depois a lagartixa sumia e a menina perguntava: “Será que confundiram ela com a salsicha? E comeram cachorro-quente de lagartixa?”. Eram tantas histórias que a menina criava para contar para quem quisesse escutar, que às vezes ela até se esquecia da saudade de todo mundo que não estava mais por lá.

4. O acolhimento como divisor de águas

A frase “o povo brasileiro é muito hospitaleiro” disparada em tom assertivo predomina o espaço social e também a arena midiática, como clara demonstração de que a hospitalidade é um mito fundador da nação brasileira. No entanto, esse mito vem sendo questionado pelos estudos migratórios. Há suspeitas sobre seu real significado e implicações. Iniciativas individuais de apoio e mobilização estão sendo atravessadas por discursos contraditórios. O próprio fenômeno migratório, de forma mais ampla, contribuiu para demonstrar uma contradição na sociedade humana de perseguição, exclusão e verdades parciais.

Importante observar que, neste caso, segundo ElHajji (informação verbal²⁴), o conceito de mito não seria usado em sentido depreciativo, mas enquanto estrutura de linguagem ou ainda na acepção proposta por Roland Barthes, que seria o processo discursivo de naturalização da história. ElHajji destaca, portanto, o risco de se repetir lugares-comuns, que leva à cristalização da crença no imaginário brasileiro.

Para ElHajji, só uma “escuta generosa, hospitaleira e acolhedora é capaz de restituir o mais fielmente possível os mapas cognitivos e afetivos da realidade migratória”. E ele fala com conhecimento de causa. A temática da imigração e da hospitalidade lhe toca e emociona na medida em que sua coordenada corresponde, em grandes proporções, a seus mapas subjetivos pessoais e profissionais. Imigrante proveniente de Marrocos, o estudioso de migrações transnacionais afirma que, como todo migrante, seu ser e personalidade não podem ser compreendidos sem considerar o aspecto subjetivo estruturante de sua vida e visão de mundo. “O percurso geográfico, espacial e temporal, que não deixa de constituir um percurso existencial, eventualmente transmutado em vias narrativas e discursivas”.

Portanto, de acordo com ElHajji, “compreender não significa apenas entender, mas também “abraçar, acolher”. Para isso, afirma ele, a escuta fundada no acolhimento e na hospitalidade é fundamental. “É um verdadeiro exercício de alteridade, ato hospitaleiro e gesto de acolhimento”. ElHajji retoma Kant, que relaciona seu projeto de cosmopolítica ao princípio universal do direito de visita e dever de hospitalidade condicional. Para Kant, como lembra ElHajji, “a hospitalidade não é caridade, mas prerrogativa inalienável que implica no direito do estrangeiro de reivindicar seu pertencimento primário ao gênero humano, superior e anterior às suas identificações históricas como de raça, língua, cultura ou credo” (informação verbal). Fica entendido nessa perspectiva, na avaliação de ElHajji, que todas as violações

²⁴ Trechos de ElHajji nesta entrada do capítulo 4 foram retirados de palestra que realizou durante o Colóquio “Hospitalidade entre ética, política e estética”, na Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro, em junho de 2019.

desses direitos seriam contrárias ao direito natural, “como fica claro que a finalidade dessa filosofia hospitaleira é o alcance da tão desejada Constituição universal, verdadeiramente cosmopolita”.

Por outro lado, por exemplo, Kristeva (1994) recorre à experiência ateniense de que a ideia de democracia não pode ser separada do dever de hospitalidade, da aceitação do outro e da inclusão do estrangeiro no seio da comunidade e da polis. Não seria um simples traço antropológico que teria aparecido em contextos históricos, mas uma dimensão subjetiva e constitutiva. No entanto, “a absorção do estranho proposta por nossas sociedades revela-se inaceitável para o indivíduo moderno, defensor de sua diferença, não somente nacional e ética, mas essencialmente subjetiva, irreduzível” (KRISTEVA, 1994, p. 10).

Neste sentido, as narrativas e os relatos de vida não buscam atingir o mundo tangível nem devem ser considerados representações equivalentes e definitivas, mas apreciados enquanto modalidades de organização do real, “por natureza caótico e muitas vezes assustador”, segundo ElHajji (informação verbal). Deve-se levar em conta, ainda, como ressalta ElHajji, citando argumentos de Abdemalek Sayad e Julia Kristeva, que a imigração é uma via de mão única, o que “existencialmente corresponderia a um veículo imaginário no qual o imigrante embarca e nunca desembarca”. Segundo o professor, “não há tempo ou distância que possa apagar a experiência migratória”. Assim, camadas subjetivas e simbólicas se acumulam e o psíquico se estrutura em torno do ato fundacional que é o abandono de sua terra, seus familiares, seus sonhos e sua substituição por um solo e cenário novos. Além disso, segue ElHajji, há uma realidade, na maioria das vezes, de difícil compreensão, na medida em que nossas grades simbólicas de interpretação da realidade não são universais e atemporais.

Neste capítulo, tratarei de como o aspecto do acolhimento pode ser determinante para a construção do sentido de pertencimento da criança refugiada, que está interligada à possibilidade de fala com uma escuta acolhedora e à abertura de um espaço para o protagonismo de sua própria história.

4.1. Pode a criança refugiada falar?

Seria possível estabelecer algum vínculo entre a teoria feminista, que tenta desvelar uma dimensão das relações de poder inscritas nas elaborações teóricas, e o pensamento sobre a infância, como questiona Moscoso (2008)? A resposta é afirmativa, segundo Moscoso (2008), na medida em que existem princípios reveladores nos estudos de gênero que poderiam explicar o motivo de a criança ter ocupado um lugar de invisibilidade na construção do

pensamento. A partir da noção de patriarcado, o feminismo clássico deixou em evidência que ser mulher ou ser homem não era uma questão biológica, mas uma construção sociocultural.

Assim como as mulheres, a criança constitui um grupo da população exposta a uma discriminação contínua. São pessoas vulneráveis e sujeitas a maltratos físicos, psicológicos e sexuais; são vendidas e trocadas no mercado; são prostituídas; são fonte de venda de órgãos; são recrutadas como soldados; trabalham como escravos; enfim, seu corpo, menor e mais frágil que o do adulto, a torna mais vulnerável. Mas isso seria suficiente para explicar a discriminação da criança no mundo? Ou correríamos o risco, como aponta Moscoso (2008), de fixar uma relação entre fortes e fracos, considerando apenas fatores biológicos?

Então Moscoso sugere a lógica subjacente do pensamento cultural. Assim como a mulher é considerada culturalmente um ser inferior ao homem por natureza, a criança pertenceria a um tempo que ficou no passado, a infância, e que dá a ideia de inocência, sendo colocada em um outro momento. E esse outro tempo seria um período em que devemos atravessar para, algum dia, nos transformarmos em adultos e adultas. A infância, portanto, seria compreendida como uma fase de evolução do desenvolvimento dos seres humanos, ou seja, perdendo importância por não estarem completamente socializados. “Num regime adultocêntrico, a infância seria, pois, o espaço da alienação, da outridade, da exclusão em distintas esferas da vida social, cultural, econômica, estética, política etc” (MOSCOSO, 2008, p. 270).

Estar fora dos regimes de discursividade é ser um subalterno ou encontrar-se em condição de subordinação, entendida em termos de classe, gênero, ou, no caso da criança, de geração. O texto da teórica indiana Gayatri Spivak, *Pode o subalterno falar?*, referência para estudos culturais e para a crítica feminista, traz uma reflexão sobre o termo subalterno, que deve ser resgatado, retomando o significado que Gramsci lhe atribui ao fazer referência ao “proletariado”, ou seja, aquele cuja voz não pode ser ouvida (SPIVAK, 2014). Spivak (2014) faz uma crítica ao lugar do intelectual, que julga poder falar pelo outro e construir um discurso de resistência, reproduzindo as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado.

A autora reconhece a própria cumplicidade nesse processo, mas faz disso um espaço produtivo para questionar o lugar de onde teoriza. Argumenta ainda que o subalterno pode falar no sentido estrito da expressão, mas ressalta a ausência de um caráter dialógico na fala do subalterno, isto é, o ato de ser ouvido não ocorre, pois não há instituição que escute e legitime suas palavras. Não se trata, portanto, na opinião de Spivak (2014), de o subalterno ter de recorrer ao discurso hegemônico para poder falar, mas de se criar espaços e condições de

auto-representação por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para ser ouvido.

Dentro dessa perspectiva, voltamos a Moscoso (2008) que propõe problematizar a teoria transnacional da mesma maneira: pode o transnacionalizado falar? Cria-se, assim, a possibilidade de oferecer um espaço para outras vozes, de forma crítica, nos estudos de migração, vislumbrando um lugar para a presença da criança. Moscoso (2008) recorda que os paradigmas dominantes da infância foram desenvolvidos na psicologia, na pedagogia e na pediatria, áreas em que a criança é tratada individualmente, construindo um enfoque individualista e numa perspectiva que não se preocupa com o desenvolvimento histórico, alheia a transformações que acontecem em seu entorno. Por outro lado, ressalta Moscoso (2008), uma teoria social sobre a infância seria capaz de relacioná-la a distintas problemáticas. Está claro que não é o mesmo ser uma criança num campo de refugiados na Jordânia e sê-la na Alemanha, por exemplo.

Há diferentes representações do que é ser criança, as mesmas que surgem em contextos ou campos discursivos concretos e isto é importante em termos metodológicos, pois conduz a situar a infância como uma instância abstrata e universal que não participa das mudanças que ocorrem com uns e outros, mas como um grupo delimitado por compartilhar as mesmas condições de existência. É necessário definir as variáveis que descrevem a condição infantil para identificar o que é comum a todos e o que caracteriza diferentes grupos de crianças e, em especial, entender discursos nas sociedades de origem e de acolhimento sobre famílias que participam do processo migratório. O conceito de infância pode permitir o compartilhamento de uma série de experiências específicas que vinculam os seres humanos de determinadas maneiras no espaço sócio-histórico (MOSCOSO, 2008).

Compreender, portanto, os pontos de vista de crianças sobre os processos transnacionais implicaria entender os fenômenos desde a perspectiva de um grupo sobre um assunto do qual fazem parte, a partir de sua realidade de mundo, assim como a maneira como são afetados por essas realidades. Incorporar seus pontos de vista sobre como experimentam a mudança de uma sociedade para outra é atribuir um lugar para o pensamento infantil no mundo sociocultural e, com isso, romper a invisibilidade a que a criança é submetida. “Deixar falar a criança desde seu próprio lugar, isto é, de sua própria infância, representa reafirmar sua subjetividade e seu modo de viver o presente” (MOSCOSO, 2008, p. 277). As histórias pessoais dessas crianças que vivem a guerra, a catástrofe, os processos migratórios, seriam um reflexo desses grandes acontecimentos.

A experiência social de cada criança é, de certa maneira, como ressalta Moscoso (2008), parte da história dos acontecimentos e é memória presente. Na medida em que

participa do fenômeno social, a criança também se torna um ator social, como também já disse Leonor Arfuch (2010). A ideia de que a criança é um ator social, conferindo-a não só os direitos, como também um papel central nas questões sociais, é o ponto de partida para reconhecer nas crianças seu protagonismo. O rearranjo familiar resultante dos processos migratórios, com reflexos no lugar que a criança ocupa na família, assim como o rompimento de laços afetivos, a construção de novos vínculos étnicos e emocionais e outros aspectos subjetivos podem iluminar uma série de linhas de estudo sobre o lugar da criança na teoria do deslocamento transnacional e, em especial, do refúgio.

Compaixão além das fronteiras

A tendência de humanizar o tema do refúgio na sociedade atual foi evidenciada pela narrativa usada pela mídia convencional ao publicar a foto do menino Aylan Kurdi, que morreu afogado em 2015, quando tentava fugir do conflito na Síria. Escrevi sobre o assunto no artigo *Compaixão além das fronteiras: narrativas para a humanização do refúgio de indesejáveis*, que apresentei no VII Seminário Internacional de Estudos Fronteiriços, em 2019, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Corumbá. A foto do menino estampou a capa dos principais jornais e gerou comoção mundial, tornando-se emblemática da situação dos refugiados, em especial das crianças. Vítima, vergonha, tragédia, catástrofe, horror e crise foram algumas das palavras que ocuparam as manchetes junto com a imagem para demonstrar a complexidade sobre as questões do deslocamento forçado.

Em eventos como esse, a razão humanitária mostrou-se uma força potente do nosso mundo. É um modo de governar que diz respeito às vítimas do refúgio e de desastres, e também da pobreza, da falta de moradia, do desemprego, de fomes, epidemias e guerras – em suma, de toda situação caracterizada pela precariedade (FASSIN, 2014). E esse modo de governar é amplo. O conceito de razão humanitária desenvolvido pelo antropólogo francês Didier Fassin em *Humanitarian Reason – a moral history of the present* envolve não apenas governos, mas organizações não governamentais, agências internacionais, sociedade civil e indivíduos.

O governo humanitário tem um poder salutar para nós porque, salvando vidas, salva algo da nossa ideia de nós mesmos e porque, ao aliviar o sofrimento, também alivia o fardo dessa ordem mundial desigual (FASSIN, 2014, p. 252).

A seleção da foto de Aylan Kurdi como sofredor não se tratou de singularizar o sofrimento de um determinado indivíduo. Pelo contrário, o sofredor foi despersonalizado. O corpo do menino representou todas as outras crianças que perderam a vida em travessias marítimas em busca de refúgio, ou seja, foi exemplar para um grupo. Os acontecimentos da vida daquele que sofre só importam na medida em que são representativos de uma condição partilhada por muitos (FASSIN, 2011).

O sofrimento entrou na esfera pública há pouco tempo e se tornou uma estratégia para conceituar a ética e a política contemporânea (VAZ, 2014). A ideia de que condições sociais, como exclusão, devem ser fonte de frustração, humilhação, angústia ou tormento tornaram-se familiar para todos. “O social (...) faz as pessoas sofrerem e esse sofrimento deve ser ouvido” (FASSIN, 2011, p. 41). No mercado de reportagens e imagens que relatam e ilustram os eventos mundiais, observou-se que, no lugar de corpos e sangue, o sofrimento, particularmente de mulheres e crianças, é necessário, porque “move e mobiliza as pessoas com mais facilidade” (FASSIN, 2011, p. 25). É como passar da imagem da crucificação para a da Pietà. A emoção despertada passou do terror para a da compaixão.

A busca por um responsável pela tragédia de 2015 ficou evidente nas manchetes dos jornais europeus. Somos todos responsáveis, enquanto humanidade? Ou apenas os países e seus governantes? Questões morais despertam perguntas, como uma espécie de *mea-culpa* da sociedade (FASSIN, 2011, p. 166).

A obviedade moral do argumento de salvar vidas está no cerne do humanitarismo. O novo lugar da política é o de explicar porque o indivíduo sofre, mesmo quando é inocente. Assim, “só cabe dizer que o indivíduo sofre por culpa de outros que teriam o poder de evitar seu sofrimento” (VAZ, 2014, p. 18). No caso do menino, que representa inquestionavelmente a inocência, ficou claro que a culpa é do outro, de quem tem o poder de evitá-lo.

O humanitarismo tornou-se, assim, uma linguagem para justificar discursos e práticas do governo dos seres humanos. A partir dos anos 1990, foram definidos critérios baseados em argumentos humanitários para restringir progressivamente as políticas de imigração europeias. Na opinião de Fassin (2011, p.2), a linguagem do humanitarismo não seria mais do que “uma cortina de fumaça que joga com o sentimento a fim de impor a lei do mercado e a brutalidade da *realpolitik*”.

O reconhecimento de um sofrimento que poderia ter sido evitado e a crença na inocência do sofredor justificaram a seleção da foto de Aylan Kurdi, capaz de gerar um mal-estar no espectador em relação à injustiça da desigualdade, despertar compaixão e indignação moral que, por sua vez, leva à ação e à redenção.

Outro motivo considerado na interpretação da compaixão despertada pela imagem, como avalia o diretor de emergências do Human Rights Watch, Peter Bouckaert (2015), foi a carga de etnocentrismo na reação das pessoas em relação à foto. A primeira reação de grande parte do público na Europa e nas Américas foi pensar: “Poderia ter sido meu filho”. Tanto que, explicou, semanas antes, fotos de dezenas de crianças africanas mortas em praias da Líbia não causaram o mesmo impacto.

Em junho de 2019, a foto de um pai salvadorenho e sua filha de apenas um ano e 11 meses dentro da camisa dele – mortos abraçados, de bruços, na beira do Rio Grande, durante a travessia da fronteira do México com os Estados Unidos – lembrou a vulnerabilidade expressada na foto de Aylan Kurdi, que chegou a ser citada novamente em algumas matérias jornalísticas. A foto causou empatia e indignação em igual medida, mas também críticas (G1, 2019). Houve questionamentos sobre até que ponto, no lugar de conscientizar sobre a realidade daqueles que tentam cruzar a fronteira, a publicação desse tipo de foto incentivaria um fascínio mórbido e a discriminação contra as famílias migrantes.

Na compaixão pós-moderna, a distância entre sofredor e audiência é reduzida ao máximo. Uma das crenças relacionadas à existência da compaixão é o juízo de possibilidades similares. Mesmo de longe, por ser um observador, quem experimenta compaixão também experimenta medo. Como destaca Nietzsche, o sofrimento do outro produz efeitos no espectador:

O contratempo sofrido por outra pessoa nos ofende, nos faz sentir nossa impotência e talvez nossa covardia, se não acudirmos em seu auxílio. ... Ou na dor alheia vemos algum perigo que também nos ameaça, pois ainda que só seja como sinais da insegurança e da fragilidade humanas, os infortúnios alheios podem produzir em nós penosos efeitos. Rejeitamos esse gênero de ameaça e de dor e lhe respondemos por meio de um ato de compaixão, no qual pode existir uma sutil defesa de nós mesmos e até algum resquício de vingança. (Nietzsche, 1978, p.133)

A compaixão nem sempre é considerada uma virtude, já que a generosidade poderia ser apenas motivada por um receio de que destino semelhante pudesse recair sobre nós mesmos. É como se na caridade estivéssemos pensando mais em nós mesmos, na tentativa de nos libertar de um sentimento de dor.

De qualquer forma, sendo a compaixão legítima ou não, é possível afirmar que, na sociedade contemporânea, em que a desigualdade atinge níveis sem precedentes, o humanitarismo provoca a fantasia de uma comunidade moral global que ainda pode ser viável e a expectativa de que a solidariedade possa ter poderes redutores (FASSIN, 2011). E assim,

por mais efêmera que seja a consciência para a solidariedade, o humanitarismo não deixa de ter a capacidade de tornar ilusórias as contradições do nosso mundo, deixando uma sensação de que as injustiças podem ser suportáveis.

Fassin (2011) lembra que a compaixão é sempre dirigida do mais poderoso para o mais vulnerável, sendo o governo humanitário uma política de vidas precárias. Por outro lado, o desgaste de sentimentos morais que chegam a se tornar indiferença ou até mesmo agressividade tem sido chamado de fadiga da compaixão.

Nas últimas décadas do século XX, a razão humanitária passou a ser o centro de uma economia moral. No início do século XXI, a atenção do governo humanitário é direcionada especificamente ao sofrimento e ao infortúnio. “Se essa mudança deriva de sinceridade ou cinismo por parte dos atores envolvidos, se manifesta uma empatia genuína ou manipula a compaixão, é outra questão”, como destaca Fassin (2011, p.7). Merece registro que essa maneira de ver e fazer estão evidentes.

Em relação aos refugiados, a liminaridade de sua situação e a ambiguidade da hospitalidade que recebem mostram que a condição contemporânea do imigrante forçado está condicionada a um estado permanente de docilidade, gratidão e submissão. Seria, assim, a postura do refugiado que condicionaria o tratamento recebido como hospitaleiro ou hostil coercitivo. Seriam “pessoas desafortunadas” sem voz ou “imigrantes ilegais” que evidenciam uma forma de fadiga da compaixão. Surge então a pergunta: que tipo de vida está em jogo na intervenção humanitária? Seriam mecanismos obscuros que transformam a piedade e a compaixão em perigosa tecnologia mascarada pelo humanismo?

A economia moral que define o escopo da biopolítica contemporânea, quando esta governa as vidas dos indesejados, oscila entre sentimentos de comiseração e preocupação com a ordem, entre uma política de piedade e políticas de controle. Para Giorgio Agamben (2007), se os refugiados representam um elemento tão inquietante no ordenamento do Estado-nação moderno, é porque eles põem em crise a ficção originária da soberania moderna, rompendo a continuidade entre homem e cidadão, entre nascimento e nacionalidade. Agamben (2007) destaca que a separação entre humanitário e político que vivemos hoje é a fase extrema do descolamento entre os direitos do homem e os direitos do cidadão. As organizações humanitárias não podem fazer mais do que compreender a vida humana na figura da vida nua ou da vida sacra e “mantêm a contragosto uma secreta solidariedade com as forças que deveriam combater” (idem, p. 140).

É necessário desembaraçar o conceito de refugiado daquele dos direitos do homem, e considerar a tese de Arendt que ligava os destinos dos direitos àqueles do Estado-nação

moderno, uma vez que o declínio e a crise do Estado-nação implicam necessariamente tornar os direitos obsoletos. Agamben (2007) afirma, então, que o refugiado deve ser considerado por aquilo que é, ou seja, nada menos que um conceito-limite que põe em crise radical as categorias fundamentais do Estado-nação, do nexo nascimento-nação àquele homem-cidadão, e permite uma renovação de categoria em direção a uma política em que a vida nua não seja mais separada no ordenamento estatal nem mesmo através da figura dos direitos humanos.

Ao escolher a foto do menino como emblemática da situação dos refugiados, a mídia lança mão do afeto para representar as crianças como vítimas e arrisca afastá-las da realidade social em que vivem. A emoção torna os julgamentos morais menos certos e as soluções menos homogêneas, poupando a urgência por medidas concretas. A mobilização emocional é frágil e ambígua, e a criança solicitante de refúgio, sozinha ou acompanhada, corre o risco de tornar-se um fardo para a sociedade acolhedora.

Em artigo publicado no *The Whashington Post* e em *O Estado de S. Paulo*, o crítico de arte Philip Kennicott²⁵ (2019) afirma que a consciência humana está sendo testada em países onde nacionalismo e populismo criam divisões entre “nós” e “eles”, entre o “povo legítimo e o forasteiro supostamente ilegal”. Kennicott diz que quando o nacionalismo desumaniza, não há como vencer a resistência. O crítico de arte lembra que nem todas as consciências operam da mesma maneira e nem todos têm o mesmo nível básico de empatia, e destaca que a fotografia como exercício de consciência exige tempo, esforço e abertura profundos.

Ainda assim, fotos como essas continuam sendo um convite para um trabalho de consciência, que vai além de olhar as vítimas e enxergar apenas as diferenças. É possível afirmar que a foto de Aylan Kurdi ficou para a história. A imagem pode vir a ser uma das que surgem do inconsciente coletivo da sociedade contemporânea quando se trata do tema dos refugiados. O que podemos fazer com isso é o desafio que temos pela frente. Um ano depois da tragédia, o pai do menino concedeu entrevista à imprensa dizendo que tinha se agarrado à esperança de que a morte de seu filho mudasse o mundo, mas admitiu que nada mudou. É tempo de avaliar com mais profundidade as perdas e os ganhos de reificar crianças em tragédias que também atingem adultos “indesejáveis”.

Apesar de a migração infantil estar na mídia, não há de fato políticas migratórias que de fato amparem a criança refugiada e sua integração local. Houve poucos avanços na prática para assegurar sua sobrevivência e dignidade. O relatório global *Missing Out: Refugee*

²⁵ KENNICOTT, Philip. **Há quem culpe pai e filha por seu afogamento**. The Washington Post, O Estado de S. Paulo. 27 jun. 2019. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,artigo-ha-quem-culpe-pai-e-filha-por-seu-afogamento,70002892466>. Acesso em: 23/10/2019.

Education in Crisis (2016) aponta que as crianças refugiadas são cinco vezes mais propensas a estarem fora da escola que a média global. Mais da metade dos seis milhões de crianças e adolescentes em idade escolar não têm escola para frequentar. Somente 50% das crianças refugiadas têm acesso ao Ensino Fundamental, contra uma média global de mais de 90%, e 1% dos refugiados frequentam universidades, em relação a uma média mundial de 34%.

A desigualdade de gênero por razões religiosas, culturais, étnicas, políticas é outra questão que atinge as meninas refugiadas, tendo como consequência, o casamento infantil, a exploração sexual e a gravidez precoce. Nesse sentido, destaca-se a importância do acesso à educação, a bens culturais e a conhecimentos para essas meninas reivindicarem seus direitos (GRAJZER, 2018).

A luta pelo reconhecimento da criança refugiada passa pela aproximação com a realidade dessas crianças, para conhecer sua visão de mundo e reconhecer a existência de suas dificuldades num país em que metade das crianças vivem na pobreza. E num ambiente em que a criança é considerada sujeito menor, sem voz e invisível, a situação de refúgio pode reforçar ainda mais essa condição. Por isso, o objetivo deste trabalho foi buscar o protagonismo da criança refugiada. Mas de que protagonismo estamos falando?

4.2. Protagonistas da própria história

De que se trata exatamente o protagonismo infantil? Gaitán (1998) define o protagonismo infantil como um processo social, que pode ser agrupado em três aspectos: a organização infantil, a participação infantil e a expressão infantil. Ainda que possam se desenvolver de maneira paralela ou desigual, estão sempre vinculadas entre si. Como todo processo, Gaitán (1998) destaca que a participação pode ser analisada em seus diferentes aspectos, momentos e espaços de realização, mas como em todo processo social, não podem ser medidos com exatidão. Características qualitativas, atitudes individuais ou coletivas ou manifestações de uma situação alterada contribuem para criar categorias do processo e avaliar as mudanças de impacto.

Há, porém, ideias equivocadas sobre o protagonismo, como a de deixar a criança fazer o que quer sem a interferência do adulto. Se por um lado, em tempos atuais, não se discute que seja considerado o melhor interesse da criança para protegê-la, não se pode atribuir ao protagonismo infantil um papel de ação e intervenção sociais, tarefa que a criança ainda não pode desempenhar em função das limitações que os aspectos econômicos, políticos e culturais lhe impõem (SIQUEIRA; ALMEIDA; ALMEIDA, 2016).

Gaitán (1998) afirma que a concepção a partir do significado primário de protagonismo é “desempenhar o papel principal”, como o papel desempenhado numa história, episódio de vida ou atividade social. Isso não equivale a dizer que é o único papel a ser considerado, uma vez que há papéis secundários que se desenvolvem em função do protagonista, mas será este que determinará o desenlace da trama, como vamos ver no capítulo 4, em que construirei histórias de um tempo que passa.

Assim, ao tratar de protagonismo infantil, a criança deve desempenhar um papel principal e determinante, em estreita relação com a cidadania e com os direitos. E agora é esse protagonismo que busco na observação e na escuta durante a abordagem à criança para o desenvolvimento da atividade proposta para este trabalho.

o protagonismo infantil é o processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem o papel principal em seu próprio desenvolvimento e no de sua comunidade, para alcançar a realização plena de seus direitos, atendendo a seu interesse superior. É tornar prática a visão de a infância como sujeito social de direitos e, por isso, se deve dar uma redefinição de papéis nos distintos componentes da sociedade: infância e juventude, autoridades, família, setores não organizados, sociedade civil, entidades etc. (GAITÁN, 1998, p. 86).

Para Gaitán (1998), a expressão infantil é um dos aspectos mais complexos de se concretizar, porque está permeado de fatores sociais, culturais e históricos que incidem de fora, além de condicionantes internos, desde o plano educacional e psicológico. A manifestação de ser, pensar e sentir da criança como sujeito em uma sociedade, portanto, deve ser feita de forma a garantir sua autenticidade. Gaitán explica que a expressão é autêntica por natureza, no entanto, deformações resultantes de uma educação sob rígido controle do adulto, aliada a crenças religiosas, padrões culturais de autoridade e outros aspectos podem levar a uma criança calada, com medo de se expressar, condicionada a dizer o que o outro quer ouvir, com baixa autoestima, sentimento de culpa por pensar ou ser diferente.

Cabe observar que, ainda que haja alguma repressão, a manifestação acaba dando sinais involuntários em momentos extremos por meio de gestos ou palavras. O importante é que aquilo que é expressado esteja em correspondência ao sentimento de dor, medo, amor, ódio ou felicidade. A atitude do adulto em relação à expressão infantil, por sua vez, pode ser de tentar compreender, apaziguar ou de indiferença, sendo que as duas últimas contribuem para silenciar as manifestações da criança. Além de capacitar adultos para interpretar a manifestação infantil, Gaitán (1998) sugere ainda incorporar elementos psicológicos na criança que permita a superação de traumas e conflitos que impedem uma autêntica

manifestação sobre o que são, o que pensam e o que sentem, como o fortalecimento da autoestima, a eliminação da ansiedade e o respeito por diferentes personalidades.

Siqueira et al (2016) ressaltam que nenhuma concepção de infância ou de criança pode ser afirmada por um protagonismo que exacerba a sua figura. Dessa forma, o protagonismo infantil deve vincular-se à ação coletiva e política, e não individual. E alertam que um discurso centrado na ação individual cria o risco de se fortalecer a retórica de que “ela tudo pode” e de processos cada vez mais individualizados, dificultando a constituição de uma infância com base nos princípios da autonomia e da individuação.

Portanto, é consenso entre os estudiosos da criança que as análises devem estar inseridas no contexto histórico, social e cultural, caso contrário, tendem a converter-se em produções inócuas e sem função social. No caso da criança migrante, que busca refúgio em outro país, isso torna-se ainda mais relevante, pois o processo de mudança inclui novos elementos que interferem na análise da situação da criança, que saem, muitas vezes, do domínio do pesquisador. “Uma teoria social da infância não é apenas uma maneira de encher os vazios de conhecimentos sobre as crianças e seus modos de vida, mas que se estende também aos estudos e teorias migratórias da vida adulta” (MOSCOSO, 2008, p. 279).

Assim, podemos afirmar que, ao interpretar as condições atuais de vida das crianças refugiadas, os estudos sociais da infância estão inseridos na construção da refletividade contemporânea sobre a realidade social, trazendo uma nova concepção de criança. Como Grajzer (2018), parto do pressuposto de que a criança refugiada é sujeito pleno de direito que vive a infância enquanto categoria social, situada em um tempo, espaço, cultura e história diferenciadas, para buscar suas narrativas e compreender sua percepção de mundo e, em especial, do processo migratório.

A literatura sobre o refúgio dá pistas sobre alguns sentimentos que permeiam a vida de um refugiado e que podem servir de pontos de atenção para o estudo sobre a criança. Por exemplo, Hannah Arendt (2013) tratou, em *Nós, os refugiados*, da vontade de reconstruir a vida e do que significou cada perda.

Perdemos a nossa casa o que significa a familiaridade da vida cotidiana. Perdemos a nossa ocupação o que significa a confiança de que tínhamos algum uso neste mundo. Perdemos a nossa língua o que significa a naturalidade das reações, a simplicidade dos gestos, a expressão impassível dos sentimentos. Deixamos os nossos familiares nos guetos polacos e os nossos melhores amigos foram mortos em campos de concentração o que significa a ruptura das nossas vidas privadas. (...) Se formos salvos sentimo-nos humilhados e se formos ajudados sentimo-nos degradados. (ARENDR, 2013, p. 8, 13)

Arendt também tratou da falta de uma escuta sobre o que vivenciaram durante a guerra. “Aparentemente ninguém quer saber que a história contemporânea criou um novo tipo de seres humanos – o tipo dos que são postos em campos de concentração pelos seus inimigos e nos campos de internamento pelos seus amigos” (ARENDT, 2013, p. 9). Assim, Arendt afirma que não se fala do passado e se busca uma maneira própria de dominar um futuro incerto. Quanto menos livres para decidir quem são, mais tentam esconder fatos e representar papéis. Afinal, segundo Arendt (2013), poucos indivíduos conseguem preservar a integridade se seu estatuto social, político e legal estiver completamente confuso. Sem coragem para lutar pelo estatuto social e legal, decidem, então, mudar de identidade, o que acaba dificultando ainda mais a situação, pois se perdem, na desesperança de uma nova criação de mundo.

Essa reinvenção a que os refugiados são submetidos apontada por Arendt pode ser considerada uma evidência para o que Prout (2010) afirma sobre o caráter inacabado da vida dos adultos. Em face das mudanças recentes no emprego, na família e, no caso dos refugiados, resultantes do processo migratório, esse caráter ficou tão visível quanto o das crianças. Nesses termos, segundo Prout (2010), tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas. Assim, Prout (2010) defende que a nova Sociologia da Infância, que atualmente reproduz oposições dicotomizadas da sociologia moderna (ação e estrutura, natureza e cultura, ser e devir), deve enfrentar a complexidade e a ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável. Entre outros pontos, Prout (2010) avalia ser necessário dar maior atenção à interdisciplinaridade, ao hibridismo do mundo social, às suas redes e mediações, à mobilidade e à relação entre gerações, como defendeu Moscoso (2008) acima.

Neste contexto, ao considerar a criança ser de “direito próprio”, não quero correr o risco de endossar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser humano sem pertencer a uma complexa rede de interdependências. Essas redes acabam com a dicotomia ação/estrutura, na medida em que são heterogêneas, “simultaneamente reais, como a natureza, narradas, como o discurso, e coletivas como a sociedade” (LATOUR, 1993, p. 6 apud PROUT, 2010). Na teoria do ator-rede de Bruno Latour, os atores podem ser humanos, como no caso das crianças e dos adultos, e também não humanos, como artefatos e tecnologias. “Todos eles são tratados como híbridos de cultura e natureza, produzidos por redes de conexão e desconexão” (PROUT, 2010, p. 741). Novas redes podem surgir, criando com elas novas formas de infância em novos espaços de conexão, como por exemplo, entre crianças e tecnologias, como a TV e a internet.

Outro aspecto ilustrado por Prout (2010) refere-se à impossibilidade de compreender a variedade e a complexidade da infância sem levar em conta o movimento de um lado a outro de fronteiras nacionais, como e recompondo, voltando e saindo de casa. As fronteiras são cada vez mais permeáveis e as sociedades se mostram menos capazes de defendê-las, tentando regular e moderar novos e intensos fluxos de pessoas, informações e produtos que as atravessam. Esses fluxos delineiam a conexão entre o global e o local, entre o grande e o pequeno, tornando a mobilidade transnacional central para os estudos da infância contemporânea.

Pessoas cruzam essas fronteiras levando consigo ideias, experiências, ideais, valores e visões (tudo o que forma os discursos) diferentes e conflitantes, assim como recursos materiais diversos. Coisas também cruzam as fronteiras, e não são menos importantes. (...) Os atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam em e entre diferentes locais, todos têm um papel na construção daquilo que emerge como “infância”. É preciso retrair esses movimentos para compreendê-los melhor. (PROUT, 2010, p. 744).

Nesse novo olhar sobre a infância contemporânea, Prout (2010) destaca ainda que a ideia de rede amplia o conceito binário de geração – adulto-criança – utilizado nos estudos para se dar conta das relações intrageracionais, muitas vezes não percebidas. Isso é especialmente importante nos estudos migratórios, pois a vivência de crianças refugiadas que atravessam a fronteira de seus países desacompanhadas tem aspectos diferentes a serem considerados em relação àquelas que se deslocam com a família.

Para Prout (2010), a relação geracional deve ser vista, portanto, como produto inacabado, contingente e emergente, até porque adultos e crianças podem também descobrir novas formas de trabalhar juntos, reconfigurando espaço e lugar, modificando relações e construções associadas à idade adulta e da infância. Assim como afirma Prout, não se trata de se basear unilateralmente na ideia de crianças como seres. Afinal, “tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes” (PROUT, 2010, p. 737).

Neste sentido, assim como a idade, a infância pode ser vista, em uma perspectiva de trajetória de vida, como um conjunto de múltiplas fases decorrentes da experiência. A análise da trajetória de vida contempla o tempo histórico (gerações e cortes), tempo individual (história de vida e biografia) e tempo institucional (carreiras, sequências e transições). Essas transições na vida que são demarcadas cultural e institucionalmente.

A abordagem da trajetória de vida reconhece, portanto, a importância das contingências externas na moldagem de infâncias particulares, está aberta a fatores humanos e não humanos e evidencia como diferentes versões de criança e adulto emergem da interação complexa, das redes e dos movimentos de diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos (PROUT, 2010). Por meio da perspectiva de trajetória de vida, entendida em termos de heterogeneidade, podemos contar, dentro do grupo selecionado para este trabalho, uma variação de histórias, na medida em que experimentam o processo migratório cada um à sua maneira. Apresento uma história feita com base no depoimento de uma menina venezuelana de 9 anos, que me contou sobre a ocasião em que aprendeu uma nova palavra na escola. Foi uma palavra importante, que deu a ela o protagonismo da história que segue.

A menina que não pode chorar
ou
A menina corajosa



De gestos delicados, serena, como uma adulta em miniatura, a menina foi escolhendo figuras de bonecos com as cores de seu país. Amarelo, azul e vermelho foram organizados na ordem em que aparecem na bandeira. Aos poucos, ela contava sobre a nova vida no Brasil. A imagem da carinha feliz foi pinçada suavemente com os dedinhos finos. “Só vou escolher esta”, afirmou.

Na escola, a menina come feijão com arroz. Também gosta de farofa e farinha, complementando o prato típico do brasileiro. Banana e maçã fazem parte do lanche, porque “na escola as pessoas gostam de ter saúde e ficar forte”. Nesse momento, o pequeno nariz começa a escorrer, a menina dá uma fungada, limpa o nariz delicadamente com as costas da mão e pede desculpas, enquanto conversa.

A menina gosta de morar no Brasil porque na Venezuela não tinha amigos como aqui. Logo que chegou, não entendiam o que ela falava. Um tio da escola que ajuda meninos e meninas que vêm de fora a falar português também ajudou a pequena com o novo idioma. Tem ainda a professora de inglês que ensina muita coisa nova. “Na escola, a gente se faz inteligente e pode se fazer famoso”, disse.

A viagem para o Brasil foi de avião. A menina trouxe um *tablet* no colo, mas como sentou perto da janela, preferiu olhar as nuvens no céu. Lembrou da avó, que tinha um cachorrinho branquinho e uma gatinha tão pequenininha que nem podia tomar banho. A menina sente falta da avó e seus olhos enchem de lágrimas. “Ela já morreu. Era muito velhinha. Mas eu não tenho que ficar triste, porque meus olhos vão ficar vermelhos”, disse. Então enxugou uma lágrima que tentava sair dos olhinhos entristecidos. E contou que quando tinha pesadelo lá na Venezuela, chorava sozinha no quarto. “Às vezes quando estou triste, meus olhos ficam profundos”, explicou.

Aquela menina pequena e de aparência frágil já aprendeu que é preciso se esforçar para tocar a vida. Elencou as expressões novas que aprendeu em inglês, como *thank you* e *make a hair*. “Coração é... esqueci!”. E lembrou-se de uma palavra importante que ainda não conhecia em português. A professora ensinou: “corajosa”. “Os meninos são mais fortes, mas as meninas são mais corajosas”, afirmou. Então tudo começou a fazer sentido para ela. “Se corajosa quer dizer forte, as meninas também são fortes!”, concluiu.

4.3. Destino final: pluripertencimento ou errância

Na época pré-global, a distância geográfica e a relativa lentidão dos processos de comunicação permitiam uma reelaboração da identidade minoritária de origem no ambiente local de destino. Atualmente, com a tecnologia – que permite o acesso das crianças a imagens e o contato com parentes e amigos pelas redes sociais, por exemplo –, isso mudou. A desvinculação do universo simbólico inicial fica mais difícil numa nova esfera étnico-cultural transnacional. Segundo ElHajji (2006), com o processo de globalização, a questão do pluripertencimento chega ao paroxismo de sua exacerbação.

O pluripertencimento identitário significa, como explica ElHajji (2006), a conciliação sincera e igualitária entre os diferentes quadros simbólicos de identificação. “Não se trata de colocar uma estrutura imaginária – discursiva – organizacional contra ou acima da outra, mas sim optar por uma visão complementar que, em vez de separar, junta e, em vez empobrecer, enriquece” (ELHAJJI, 2006, p. 10). Além disso, ElHajji (2006) destaca que a época marcada pela aceleração dos processos de comunicação traz um paradoxo: num cenário de trocas físicas e simbólicas, também se vivencia a alterofobia. “Não parece mais ter espaço discursivo, midiático e político para celebrar a diferença complementar e enriquecedora que fertiliza o Humano e frutifica suas múltiplas experiências subjetivas e civilizacionais” (ELHAJJI, 2006, p. 4). ElHajji (2006) afirma que as palavras de ordem generalizada que move as relações entre grupos, nações, culturas e civilizações são “medo, desconfiança e desejo de aniquilação do outro, da alteridade, do diferente e da diferença”.

Na atividade realizada para este trabalho, as casas apresentaram as duas bandeiras, sendo uma do país de origem da criança (Venezuela ou República Democrática do Congo) e a outra, do Brasil. Veja os exemplos nas fotos a seguir:



Figs. 31 e 32: Casas de menino congolês e menina venezuelana

Pertencimento – “Meu país!”

Todas crianças que abriram o envelope das bandeiras procuraram pela brasileira, com exceção do menino congolês, que disse não ter amigos na escola, que resistiu num primeiro momento, mas depois decidiu colar a do Brasil também. Vale notar que o Brasil não foi considerado “meu país” por nenhuma das crianças. É fato que as venezuelanas estão há menos de um ano aqui, portanto, podemos considerar que ainda estão em fase de adaptação.

Os países de origem são parte importante dos territórios de infância dessas crianças neste momento. Uma das meninas venezuelanas, logo no início da atividade, selecionou imagens de meninas nas cores da bandeira da Venezuela e ainda colou na ordem em aparecem na bandeira. “Da cor da minha bandeira”, afirmou a menina.



Fig. 33: Casa de menina venezuelana

Um menino venezuelano disse que escolhia a cor da bandeira da “minha casa”. Lembrou que o avião do militar o levou de um canto a outro, representando a distância ao posicionar as duas bandeiras em cantos opostos do papel. É “*muuuuuuy lejos*”, destacou o menino, que disse gostar do Brasil, mas que o país é muito longe.



Fig. 34: Casa de menino venezuelano

Ao falar do sonho, porém, as duas crianças congoleesas, que estão há mais tempo no Brasil do que as venezuelanas, surpreenderam ao dizer que não têm amigos na escola, e demonstraram vontade de sair do país. Aliás, o menino, já com a casa de papel cheia, fez questão de comentar isso. Quando não tinha mais lugar para colar a imagem da nuvem – que fazia referência ao sonho – logo arrumou um espaço para a figura no telhado da casa.

- *Meu sonho é viajar. Ficar feliz na vida. Ter um bom futuro, pra Deus proteger minha família. E ter minha família também, crescer bem, saudável. Minha família todo mundo bem-sucedido. Eu sei que esse sonho vai se realizar. Viajar pra morar em outro lugar. (menina congoleesa, 12 anos).*
- *Meu sonho é sair do Brasil. Não gosto mais do Brasil, não. Mas não tava a fim de voltar pro Congo. Tava a fim de ir pra outro país. Colômbia, Londres, França, Bélgica, Estados Unidos. Enjoa ficar no mesmo país tanto tempo. Já estou há quase quatro anos no mesmo país.*
- Mas tem que mudar todo mundo junto?
- *É claro!*
(menino congolês, 10 anos)

A força do intercultural como código social de alto valor simbólico está evidente. “Diásporas, pluripertencimentos, diversidade cultural e identitária são elementos presentes no dia a dia contemporâneo global” (ELHAJJI, 2013, p. 150). Mas, se o pertencimento e o enraizamento estão carregados de experiências sensoriais, afetivas e emocionais, um acolhimento sem afeto dificulta o enraizamento no novo espaço. Este trabalho sugere a constatação de que é possível surgir também nas crianças, como no grupo pesquisado, a sensação de pluripertencimento que marca os indivíduos migrantes. Aos poucos, as crianças descobrem que não é preciso pertencer a um só lugar e começam a demonstrar vocação para seguir migrando. E não se trata do retorno ao lar, como aponta Sayad (1998), mas talvez seguir numa tendência de se moldar na errância e no desenraizamento definidos por Kristeva (1994), numa busca pela aceitação e pelo afeto.

Chama a atenção, porém, nesta pesquisa, que a troca de escola não é considerada. Quando não há acolhimento, não há amigos, não há afeto, há vontade de fugir do Brasil, na busca de um território “invisível e prometido, desse país que não existe, mas que ele traz no seu sonho e que deve realmente ser chamado de um além” (KRISTEVA, p. 13, 1994). Com essa vontade de fugir, a origem se perde, o enraizamento se torna impossível, o presente fica em suspenso. O espaço do estrangeiro torna-se um “trem em marcha, um avião em plano ar”, sobrando apenas pontos de referência, nada mais (KRISTEVA, p. 15, 1994).

A seguir, a história do menino congolês destinado à uma vida errante ainda na infância. Se não há um lugar de escuta nem aqui nem lá muito menos acolá, sua fuga será interminável. Pode o pluripertencimento ser constituído a partir de experiências de exclusão e falta de acolhimento adequado e afeto? Ou devemos jogar luz para dar visibilidade a esses pequenos errantes e ajudá-los nessa inserção ao novo espaço social, cultural e simbólico? Ainda que, mais adiante, movidos pela curiosidade, pelo desafio, pelo ímpeto de conhecer novidades, venham a sair pelo mundo, numa errância voluntária e, quiçá, um tanto predestinada. Mas depois de plantar uma semente, um porto-seguro, para onde sabe que poderá voltar.

O menino nem daqui nem de lá
ou
O menino daqui e de lá



O menino que veio de lá agora vive aqui. Chegou aqui faz tempo, mas ainda guarda lembranças da vida que tinha lá. Lembra do café com chá quentinho, que até hoje sua mãe prepara todas as manhãs. Às vezes mistura um pouco as histórias. E confunde o lugar onde conheceu cheiros e sabores. Como tangerina, melão e kiwi, que não sabe se provou lá ou aqui. A única certeza que o menino tem é a do sabor preferido do picolé, que toma sempre que o pai vai buscá-lo na escola. Picolé de maracujá ele sabe que nunca tomou lá. O menino que viaja com os filmes e os livros, também já sabe onde não quer ficar. Para ele, onde não tem amigos, não é o seu lugar. O menino quer sair por aí porque sabe que não é daqui. Como não pode voltar para lá, ele pensa em voar para qualquer outro lugar. E o menino que veio de lá tem apenas um sonho, que guarda bem guardado, lá debaixo do telhado. Na bagagem, quer levar apenas o que tem de mais importante. A família não cabe nas malas, mas ele leva no coração. O menino que sonha em sair daqui diz que enjoa ficar muito tempo no mesmo lugar. No fundo, o menino que acredita não ser daqui, parece também não querer mais ser de lá. O menino desconfia que talvez não seja de lugar algum. Nunca foi nem será agora. Para ele, vai saber, seu lugar é rodando pelo mundo afora.

Considerações finais

Este trabalho buscou identificar a percepção da criança refugiada sobre o mundo e, em especial, sobre o seu processo migratório, por meio da observação empírica dos primeiros passos de pequenos migrantes que atravessam a fronteira no estado de Roraima e de um contato dialógico durante uma conversa vinculativa com um grupo de sete crianças refugiadas, de 7 a 12 anos de idade, que vivem no Rio de Janeiro. Apresentei ao longo do texto retratos de situações que podem oferecer elementos para analisar singularidades que, por sua vez, podem contribuir para levar à construção de um ambiente coletivo mais acolhedor. O objetivo não foi generalizar a experiência da criança refugiada, mas buscar fragmentos de vida possíveis de serem acreditados como verdade, e que tragam pistas sobre o momento em que vivemos, como uma mesma humanidade.

Durante minha observação nos abrigos em Pacaraima e em Boa Vista, ficou evidente que foram considerados no acolhimento dos venezuelanos pelo governo brasileiro e pelos organismos estrangeiros os aspectos ligados às relações étnicas e culturais entre refugiados e a comunidade que os recebe. Entre as vantagens desses abrigos, foi possível perceber uma maior proteção em uma situação temporária, além de acesso a serviços de saúde e alimentação, uma vez que a alternativa para essa população seria a situação de rua. No caso das crianças, a presença de espaço para atividades lúdicas gerido por agência internacional enquanto se espera por uma vaga em uma escola pode não suprir a pedagogia formal, mas se constitui num apoio para um momento de emergência. O idioma de origem – espanhol – é a primeira língua usada no dia a dia do abrigo, permanecendo a língua materna como porto seguro numa situação desconhecida.

Assim também acontece com as crianças indígenas, separadas em um abrigo exclusivo para o grupo étnico manter razoavelmente seus hábitos culturais, como dormir em redes, preparar o próprio alimento e praticar a língua da etnia. A socialização das crianças nos abrigos continua dentro de uma “bolha” com outras crianças que vivem exatamente o mesmo contexto, ou seja, se tornam “iguais” durante uma fase de transição, seja ela curta ou prolongada, não importa, porque ninguém sabe quanto tempo ficará ali. Por outro lado, a vida no abrigo – ainda que aparentemente mais protegida – acaba isolando-as, deixando-as à margem da vida social na cidade. Como observa Agier (2016), no abrigo há um tratamento para mantê-los sob controle, num contexto de incerteza. Ali surgem formas elementares de fronteiras de lugares, de tempo e da experiência no mundo social, quando são delimitados um “eu” e um “outro”.

No momento da integração à população local, é quando há mais possibilidades de reintegração social, por conta da maior mobilidade e da frequência da criança ao ambiente escolar. O contato com o português torna-se mais intenso, facilitando a aprendizagem do novo idioma, bem como o conhecimento de novos hábitos alimentares. No entanto, nem sempre a experiência escolar é bem-sucedida em termos de acolhimento e isso tem reflexos na construção do sentimento de identificação e pertencimento em relação ao país acolhedor.

As crianças que participaram da conversa demonstraram compreensão sobre o processo de deslocamento e consciência sobre desafios durante a mudança de cultura, sendo esta considerada neste trabalho como modo de vida (HALL, 2016). A atividade de colagem criada para esta pesquisa se revelou uma abordagem adequada e eficiente para a situação, assim como a opção pelas histórias de vida em busca de acentos coletivos (ARFUCH, 2010). Os pequenos migrantes souberam expressar as rupturas afetivas, quem ficou para trás e faz falta, como o pai, a avó, os amigos e o cachorro. Na construção do novo lar, através da seleção de imagens, buscaram manter o núcleo familiar unido dentro da casa. Tanto que, no caso de uma menina venezuelana, que veio apenas com a mãe, não houve escolha por imagens de pessoas, como se a mãe fosse uma extensão da menina, que disse que “todos” ficaram para trás.

O estranhamento com o hábito alimentar de comer feijão com arroz todos os dias na escola pública foi ressaltado pela maioria, assim como demonstraram saber que o brigadeiro é para ocasiões especiais, como festas de aniversário. Em relação ao idioma, as crianças não mencionaram dificuldades. As venezuelanas, há alguns meses no país, ainda falam com sotaque, o que não é o caso das congoleesas, que já estão aqui há mais tempo. A escola é o local onde aprendem mais rápido. Uma criança mencionou a ajuda de um professor, na escola, para quem chega de fora, e a preocupação da professora em tirar dúvidas sobre o conhecimento da criança em relação ao idioma antes de fazer a tarefa. A surpresa com palavras parecidas em espanhol e português foi motivo de graça, ao mesmo tempo em que pareceu induzir ao comentário sobre a facilidade em aprender o novo idioma.

O uso de dispositivos tecnológicos como forma de diminuir distâncias e preencher ausências foi outro aspecto mencionado pelo grupo. No entanto, segundo ElHajji (2011), se por um lado as TICs ajudam a amenizar a saudade, por outro, dificulta a construção de laços no espaço, uma vez que o imigrante continua apegado ao seu local de origem. “(...) hoje, à medida que se configure uma nova esfera midiática étnico-cultural transnacional, se torna mais difícil a desvinculação do universo simbólico de origem” (ELHAJJI, p. 13, 2011). Até aqui, portanto, as crianças se mostraram abertas ao diferente, mesmo enfrentando algumas

adversidades relacionadas à emoção, como a saudade de pessoas queridas. Nesse momento, a fronteira física e simbólica parece ter sido ultrapassada. É possível, nesse contexto, considerar que a criança poderá ser capaz de se integrar ao novo espaço social, cultural e simbólico, incorporando novos elementos ao seu próprio “acervo cultural” de forma natural, criando nova noção de pertencimento, ou pluripertencimento, identificando-se e planejando um futuro no novo lugar.

No entanto, quando surgem questões que afetam profundamente o acolhimento, em especial a integração na escola, representada pela dificuldade na conquista de novos amigos, o desconforto em relação ao novo espaço social, cultural e simbólico fica evidente. É como se tudo se misturasse, fazendo com que a criança não se encontrasse mais em nenhum daqueles lugares – no social, no cultural nem no simbólico. Em alguns casos, a criança permanece com laços de amizade apenas com outras crianças refugiadas em eventos sociais fora da escola, como nos centros de atendimento a refugiados e igrejas. É como se a vivência na escola deixasse claro seu lugar de estranho no ambiente e a criança se mantivesse numa “bolha” social fora dali, sem a efetiva integração à população local. É quando a barreira invisível ressurge, como se fosse algo intransponível.

O caso do menino congolês, que depois de quatro anos no país, ainda está sem amigos brasileiros, sem vínculos na escola e com vontade de sair do país, mostra a busca por um espaço carregado de emoção e afetividade. Mesmo não sendo um “espaço nostálgico”, uma vez que o menino sabe que a situação em seu país não permite a volta ao lar, é a busca incessante por um “lugar de afeto”, o que poderia ser elemento capaz de despertar a errância subjetiva e o desenraizamento identitário a que o migrante está condenado, como afirma Sayad (1998).

Registro que, depois do trabalho de campo realizado no segundo semestre de 2019, a maior parte desta dissertação foi redigida durante a quarentena forçada por conta do coronavírus que abalou o mundo no início de 2020. Acompanhamos de longe o surgimento da doença na China, que logo se espalhou por outros países, quando foi declarada a pandemia de Covid-19 em março, chegando até todos nós. Entre o medo e a negação de autoridades de governos em relação ao impacto do novo vírus na vida das pessoas até a declaração de guerra contra um inimigo invisível e feroz, vivenciamos a angústia da incerteza com uma das maiores tragédias globais e nos tornamos todos, ao mesmo tempo, refugiados em nossas casas, e uma ameaça sanitária, pela possibilidade de contaminarmos o outro.

Entre o grupo dos mais vulneráveis na pandemia, estão refugiados em situação de dificuldade socioeconômica. Nesse contexto, se escola e família são as fontes primárias de

convivência da criança, e ambos são altamente impactados pelo isolamento social – enfrentando desde dificuldades de acesso a aprendizagem do novo idioma à falta serviços de apoio e emprego –, a criança refugiada vê, mais uma vez, prolongado o tempo para sua integração ao novo espaço.

Além disso, a Covid-19 revelou a existência de 46 milhões de brasileiros invisíveis aos olhos do governo. O cenário traçado para o mundo pós-pandemia prevê ainda o aumento do desemprego e da pobreza, com consequente piora dos índices de violência. Dar tratamento a grupos específicos nesse cenário difícil só será possível a partir do momento em que códigos de nacionalidade e a diferença não forem mais causadores do ódio nem elementos para alimentar preconceito e xenofobia, perpetuando relações entre dominados e dominantes.

Infelizmente, no entanto, apesar dos avanços tecnológicos e científicos que transformam os modos de vida humanos, o caminho parece ser rumo a uma “progressiva deterioração”, como escreveu Guattari (p.7, 2012), em livro originalmente publicado em 1989. Em escala global, a condição feminina, da criança, dos refugiados ainda está longe de ter melhorado. Vivemos num contexto de multiplicação de antagonismos e de rupturas, com mais densidade demográfica e menos densidade das relações sociais. “A questão será literalmente reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo. E não somente pelas intervenções ‘comunicacionais’, mas também por mutações existenciais que dizem respeito à essência da subjetividade” (GUATTARI, p. 16, 2012).

Quaisquer mudanças de gestão coletiva com finalidades mais humanas se tornam urgentes. É um trabalho de olhar para dentro, de se conhecer, exatamente como prevê a perspectiva da interculturalidade. A tomada de consciência ecológica, feminista, antirracista, acolhedora deve ter na mira, a título de objetivo maior, “os modos de produção da subjetividade – isto é, de conhecimento, cultura, sensibilidade e sociabilidade” (GUATTARI, p. 33, 2012). Trata-se de subjetividade individual e coletiva, em que os indivíduos, mas também instituições – como escolas – “devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes” (GUATTARI, p. 55, 2012).

Guattari (2012) não propõe um sistema de sociedade pronto para usar, apenas aponta a necessidade de se assumir a instauração de novos sistemas de valorização, de fazer emergir mundos diferentes daquele da pura informação abstrata, onde a singularidade é levada em conta, num processo contínuo de ressingularização, chamado pelo filósofo de *heterogênese*. “Em vez de ficar perpetuamente ao sabor da eficácia falaciosa de *challenges* econômicos”, trata-se de buscar novas práticas sociais, estéticas, de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho. É na articulação da subjetividade individual e coletiva “em

estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época” (GUATTARI, p. 55, 2012).

Esta pesquisa insere-se, portanto, no contexto de produção de conhecimento sobre a criança refugiada, que demonstrou capacidade de falar de si e de construir um pedaço da própria história. Foi possível identificar, ao longo do meu percurso de campo que, apesar de cada infância ser uma experiência única, o eixo em comum em relação ao contexto sócio-histórico-cultural de cada uma delas é a busca pelo afeto para o efetivo acolhimento.

Se toda criança migrante está condenada à errância, não é possível afirmar. Mas há elementos que demonstram que o processo de desenraizamento pode ser, surpreendentemente, estimulado pelo país acolhedor, ou seja, por todos nós, na medida em que se espera do imigrante que permaneça numa situação provisória (KRISTEVA, 1994). Ainda que a resistência ao migrante possa ter mais traços de racismo do que de xenofobia, como vimos no depoimento de uma menina congoleza, o que se pode afirmar é que o imigrante – no caso, a criança refugiada – está em busca de um acolhimento com afeto. E então um caminho para a solução pode estar em direcionar agora o nosso olhar para as crianças que recebem outras crianças que chegam em situação de refúgio. Ou seja, como elas veem o diferente? Como receber o outro em situação de vulnerabilidade?

As histórias apresentadas ao longo desta dissertação foram inspiradas na análise qualitativa da narrativa das crianças refugiadas – que se tornam protagonistas da própria história – e construídas de forma artesanal. Todas se juntam à história de Mersene – do meu livro sobre a menina que abraça o vento –, complementando a minha contribuição para disseminar no país acolhedor o conhecimento sobre o refúgio na infância. Essas histórias pretendem dar voz aos pequenos refugiados e devem servir como elemento potente para tomada de consciência no sentido de produção de subjetividade que conduz à hospitalidade – sendo hospitalidade não apenas uma prática cultural e ética como tantas outras, mas como “a ética e a cultura definidoras da espécie” (ELHAJJI, p. 214, 2017).

Interpretar processos comunicacionais é buscar coerência no conjunto de descrições que deve caminhar na direção da produção de um conhecimento integrado nas Ciências Humanas. Ao apresentar interpretações sob a forma narrativa em prosa, em que a criança entrevistada torna-se a protagonista da própria história, tento produzir explicações e compreensão para processos que se desenrolam no universo da vida. Segundo Barbosa (2016), fenômenos do mundo estão ligados a uma vida que tem singularidades em função de

contextos precisos. Não se pode generalizar conclusões, “como se fossem produzidas por sujeitos sem história” (BARBOSA, 2016, p. 206).

De acordo com Barbosa (2016), o caminho para a pesquisa pode estar na adoção de um relato polifônico, em que várias vozes, altas e baixas, possam estar articuladas, considerando não apenas o tempo passado, mas o tempo passando. Na tentativa de construir as histórias que entremearam este trabalho, a intenção foi apresentar um relato de várias vozes que, juntas, ajudam a dar as dimensões sobre as percepções das crianças em relação ao processo migratório forçado e contribuir para reflexões de fenômenos de modos de vida ainda em transformação.

Acredito que essas histórias podem ajudar também as crianças que acolhem, que igualmente merecem atenção, uma vez que devemos considerar o contexto para analisar a situação das infâncias refugiadas. Por isso mesmo, mostrá-las com suas forças e fragilidades, ainda que pelos meus olhos de pesquisadora, é importante para identificarmos os caminhos para uma abordagem eficaz. Assim, “gestos delicados” de uma menina que mais parecia “uma adulta em miniatura” mostra uma contradição entre uma criança aparentemente frágil, mas com uma atitude serena de quem domina o desconhecido, como se espera de adultos. Muitas vezes, aliás, a criança acaba desempenhando um papel de mais responsabilidade para a idade, como o de tradutor “oficial” da família, gerando apreensão e ansiedade.

Locuções adjetivas e figuras de linguagem são usadas nas histórias que escrevi para construir um ambiente subjetivo do qual devemos nos aproximar. Ao apresentar uma “nuvem de algodão” e lágrimas que saltam dos olhos “como pipoca que pula da panela”, meu objetivo foi dar elementos para o leitor imaginar. Criar empatia é fundamental para que essas histórias cumpram com seu papel de despertar uma reflexão. No mais, o banho no porco, a lagartixa, o cachorro que briga com o gato e o picolé de maracujá foram registros de nossas conversas e mostram que crianças podem ter um vasto repertório para contar boas histórias, como pode ser observado no diário de campo que está no apêndice desta dissertação. E o que é uma boa história? É aquela que toca o leitor e faz refletir.

Aliás, refletir é uma necessidade premente, já que os movimentos migratórios são fenômenos irreversíveis, e nada indica que isso mudará no contexto pós-pandemia. Com este trabalho, espero contribuir com uma reflexão, ao compartilhar o caminho imersivo que percorri com um olhar comunicacional, levantando conjecturas para desvelar horizontes e mostrar o mundo em que vivemos hoje. É preciso estarmos atentos que a condição de menor, estrangeira e refugiada pode levar a criança a transformar-se num fardo para a sociedade que as acolhe. E condenar uma criança à errância – a mesma errância do adulto a que se refere

Kristeva (1994) –, é privá-la de um porto seguro, mesmo que plural. Afinal o pluripertencimento é fundado num sentimento de *philia*, ou seja, de forte ligação, de identificação voluntária, com manutenção de vínculos afetivos com a comunidade de origem. Ao privar a criança do direito de retornar a um lugar de acolhimento e afeto, estamos impedindo-a de voltar a um lugar de retorno constituinte de sua identidade migratória. Ainda que a vontade da criança seja, em algum momento, de se perder pelo mundo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer I: O poder soberano e a vida nua**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.
- AGIER, Michel. **Borderlands** – Towards an Anthropology of the Cosmopolitan Condition. Trad. David Fernbach. Cambridge: Polity Press, 2016.
- AGIER, Michel. **Managing the undesirables** – refugee camps and humanitarian government. Trad. David Fernbach. Cambridge: Polity Press, 2018.
- AGIER, Michel. Nova cosmópolis – As fronteiras como objetos de conflito no mundo contemporâneo. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 31. n. 91, junho/2016b.
- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **As últimas testemunhas – crianças na Segunda Guerra Mundial**. Trad. Cecília Rosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ALTAREJOS-MASOTA, Francisco. **Globalidad y educación: orientaciones de glocalización. La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad**. CONGRESO NACIONAL Y IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA, Valencia, set., 2004.
- APPADURAI, Arjun. **Après le colonialisme: Les conséquences culturelles de la globalisation**. Paris: Payot, 2005.
- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo[1950]**. Companhia das Letras, 1998.
- ARENDT, Hannah. **Nós, os refugiados**. Trad. Ricardo Santos. Covilha: Universidade da Beira Interior, 2013.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico – dilemas da subjetividade contemporânea**. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2010.
- ARFUCH, Leonor. Narrativas en el país de la infancia. In: **ALEA**, Rio de Janeiro, vol. 18/3, pp. 544-560, set.-dez. 2016.
- ARFUCH, Leonor. **La vida narrada: memória, subjetividade e política**. 1ª. ed. Eduvim, Edição Kindle, 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1983.
- BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais da saúde**. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>. Último acesso em 10/10/2020.
- BARBOSA, Marialva C. A pluralidade de modelos interpretativos nas ciências humanas e o lugar da comunicação. In: **Pesquisa em Comunicação: Metodologias e Práticas Acadêmicas**. Org. Cláudia Peixoto de Moura e Maria Immacolata Vassallo de Lopes. Porto Alegre: Editora Universitária da PUCRS, 2016.
- BARBOSA, Marialva C. O presente e o passado como processo comunicacional. In: **Revista Matrizes**. Ano 5, n. 2. São Paulo: jan/jun. 2012. pp. 145-155.

- BARBOSA, Marialva C. Comunicação e história: confluências. In: **Interin**. vol. 24. n. 2. Universidade Tuiuti do Paraná. 2019. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504459802002>. Acesso em: 25/4/2020.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zélia Barbosa. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BAUMANN, Gerd. **El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas**. Barcelona: Paidós, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. Editora Brasiliense: 1986.
- BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, 18(1), 1991, pp. 1-21. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade. Acesso em: 20/8/2020.
- BRUNER, Jerome. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- CANCLINI, Nestor. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CANCLINI, Nestor. Cultura sem fronteira. **Caderno de Leitura**, N.2. Entrevista concedida a Reynaldo Damazio. São Paulo: Edusp, 2007. Disponível em: <http://blogln.ning.com/profiles/blogs/cultura-sem-fronteira-nestor>. Acesso em: 20/8/2020.
- 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. In: **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, pp. 13-18, jan./abr. 2014.
- CINELLI, Carlos Frederico. **Direito Internacional Humanitário – Ética e legitimidade no uso da força em conflitos armados**. 2ª. ed., Curitiba: Juruá Editora, 2016.
- CLANDININ, D. Jean.; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS. Refúgio em números. 3a edição. Brasília, 2018.
- DANTAS, Sylvia. Saúde mental, interculturalidade e imigração. **Revista USP**. São Paulo: n. 114, jul/ago/set., 2017, pp. 55-70.
- DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Boitempo, 2016.
- DE NARDI, Fabiele S. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. In: MITTMANN, S., GRIGOLETTO, E., CAZARIN, E., A. (Orgs). **Práticas discursivas e identitárias. Ensaios PPG Letras UFRGS**. Porto Alegre: Nova Prova Editora, 2008, pp. 124-136.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol.2.** Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DUROSELLE, Jean-Baptiste. **Todo império perecerá.** Trad. Ane Lize Spaltemberg de S. Magalhães. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. 484 p.

ELHAJJI, Mohammed. Comunicação intercultural: prática social, significado político e abordagem científica. In: **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (E-COMPÓS)**, Brasília, vol.6, 2006. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/86/86>. Último acesso em: 11/01/2020.

ELHAJJI, Mohammed. Migrações, TICs e comunidades transnacionais: o devir diaspórico na era global. **Intercom**, XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife, 2 a 6 de set., 2011.

ELHAJJI, Mohammed. La diaspora maghrébine à Montréal face aux aléas de l'interculturel: le rôle des médias locaux, transnationaux et communautaires. **Revista Româna de Comunicare si Relatii Publice**, Vol.14, p.85-100, 2012.

ELHAJJI, Mohammed. “Comunidades diaspóricas e cidadania global: o papel do intercultural.” **Esferas**, Ano 2, n. 3, jul/dez/2013.

ELHAJJI, Mohammed. “Migrantes, uma minoria transacional em busca de cidadania universal”. In **Interin**, v. 22, n.1, jan./jun. 2017.

ELHAJJI, Mohammed; ESCUDERO, Camila. A contribuição da comunicação para os estudos migratórios. In. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**. v. 14, n. 16, 2007. pp. 176-190.

ESCUDERO, Camila. **Comunidades em festa: a construção e expressão das identidades sociais e culturais do imigrante nas celebrações das origens.** Tese de doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFRJ. Rio de Janeiro, 2017.

FASSIN, Didier. Compaixão e Repressão: A Economia Moral das Políticas de Imigração na França. **Ponto Urbe** [Online], 15 | 2014, 30 dez. 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/2467> ; DOI : 10.4000/pontourbe.2467.

FASSIN, Didier. **Humanitarian Reason – A Moral History of the Present.** EUA, University of California Press. 2011. (trechos extraídos com tradução minha)

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Narrativa de crianças na sociedade da imagem. Editora Appris: Edição Kindle, 2019. 240 p.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: **Sociologia – Problemas e práticas**. n. 9., 1991. pp. 171-177.

FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. In: **Convergencia. Revista de Ciencias Sociales**, México, vol. 14, n. 44, mai-ago, 2007, pp. 15-40. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>. Acesso em: 18/8/2020.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. In: **Educar**, Curitiba, n. 36, pp. 21-38, 2010. Editora UFPR.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, n. 15, p. 16 – 47, maio 2003.

FREUD, Sigmund. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume XII: **O Caso Schreber, Artigos sobre Técnica e outros Trabalhos** (1913-1914). Imago: Rio de Janeiro, 1996.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Cenário da infância e adolescência no Brasil 2019. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2019-05/cenario-brasil-2019.pdf> Acesso em: 28/4/2020.

GAITÁN, Angel. Protagonismo infantil. In: **La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas**. Atas do Seminário. Bogotá, dez, 1998. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>. Acesso em: 20/1/2020.

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

GIRARD, Marie-Pier. Niñez y violencia: experiencias y voces de pequeños actores sociales de la colonia Morelos, D. F. (México). **Anales de Antropología**, vol. 41, núm. 2, pp. 53-80, 2007.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas: Um olhar para infância e seus direitos**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent León Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Org.: Arthur Itauassu. Trad.: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. (F. Castilho Trad.). Campinas: Editora da Unicamp, Petrópolis: Vozes, 2012. (Original publicado em 1927).

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAURENT, Olivier. **What the Image of Aylan Kurdi Says About the Power of Photography**. Time. 4 set. 2015. Disponível em: <http://time.com/4022765/aylan-kurdi-photo/> Última consulta em: 5/1/2020.

LEJARRAGA, Ana Lila. Os afetos em Winnicott. In: **Gramática dos afetos**. Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro. 87. Cad. Psicanál., CPRJ, Rio de Janeiro, ano 30, n.21, pp.87-101, 2008.

LUSSI, Carmem. Teorias da mobilidade humana – Revisão bibliográfica. In: **Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações**. Carmem Lussi; Jorge Durand. Paco Editorial, 2015.

MBEMBE, Achille. A ideia de um mundo sem fronteiras. In: **Revista Serrote**. n. 31. Março, 2019. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-por-achille-mbembe/>. Acesso em: 15/2/2020.

MOSCOSO, Maria Fernanda R.. “Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿Hay lugar para la infancia en el pensamiento transnacional?”, In: **Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales**, Anthropos, Barcelona: Enrique Santamaría (ed.), 2008, pp. 261-281.

MOSCOCO, Maria Fernanda R. **Biografia para uso de los pájaros. Memoria, infancia y migración**. 1ª. ed., Quito: Editorial IAEN, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Construção social do conceito de infância: Algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, 2008. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>. Acesso em: 30/12/2019.

NIETZSCHE. **Aurora**. México: EMU, 1978.

PARAGUASSU, Fernanda. **Compaixão além das fronteiras: narrativas para a humanização do refúgio de indesejáveis**. Anais do VII Seminário Internacional de Estudos Fronteiriços. Corumbá: UFMS, 2019. ISSN. 2178-2245.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

POLLAK, Michel. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. Trad. Fátima Murad. Versão da comunicação originalmente apresentada no 8º Encontro anual da seção de Sociologia da Infância da Associação Alemã de Sociologia, Berlim, 2002. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

Que a imagem sirva para evitar novas mortes, diz fotografia que clicou pai e filha afogados em fronteira. **G1**. 27 jul. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/06/27/que-a-imagem-sirva-para-evitar-novas-mortes-diz-fotografia-que-clicou-pai-e-filha-afogados-em-fronteira.ghtml>. Acesso em: 28/10/2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa. Tomo I**. Trad. Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papirus Editora, 1994. Disponível em: <https://teoliteraria.files.wordpress.com/2013/02/ricouer-paul-tempo-e-narrativa-tomo-1.pdf>. Acesso em: 28/4/2020.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa. Tomo II**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Papirus Editora, 1995. Disponível em: <https://teoliteraria.files.wordpress.com/2013/02/ricouer-paul-tempo-e-narrativa-tomo-2.pdf>. Acesso em: 25/4/2020.

SALLA, Fernanda. O conceito de afetividade de Henri Wallon. In: **Nova Escola**. out. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>. Acesso em: 2/4/2020.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAYAD, Abdelmalek. "O que é um imigrante?" In: **A imigração e os paradoxos da alteridade**, Edusp, São Paulo, 1998.

SCHÜTZ, Alfred. La vuelta al hogar. In: **El extranjero: sociología del extraño**. Georg Simmel. Madri: Ed. Sequitur. 2012.

SCHÜTZ, Alfred. O Estrangeiro: Um ensaio em Psicologia Social. **Revista Espaço Acadêmico**, ano X, n. 113, p. 117-129, out. 2010. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/11345/6153>. Acesso em: 14/5/2020.

SIQUEIRA, Romilson Martins, ALMEIDA, Rosane Cândida, ALMEIDA, Vilma Ribeiro. O que as crianças pensam sobre o mundo? Alteridade e protagonismos marcando as vozes das crianças. In: **Travessias e travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**. Bloco 3. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2016.

SODRÉ, Muniz. Sobre a episteme comunicacional. In: **MATRIZES**. n.1 Outubro de 2007. p. 15-26.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum – notas para o método comunicacional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho. Uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SODRÉ, Muniz. Mídia, ideologia e financeirização. In: **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 8., n. 1, jan/jun. 2015, p. 134-157.

SOLER, Colette. **Lacanian Affects: The Function of Affect in Lacan's Work**. Trad. Bruce Fink, New York: Routledge, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

VAZ, Paulo. **A compaixão, moderna e atual**. Jornalismo, cultura e sociedade: visões do Brasil Contemporâneo (73-98), Porto Alegre: Sulina, 2014.

VIGOTSKI, LEV S. **Imaginação e criação na infância – Ensaio psicológico – Livro para professores**. Trad. Zola Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

XAVIER, Charlene Corrêa. **A influência da afetividade na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. Monografia de especialização em Educação. UTFPR, Medianeira, 2014.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Anexos

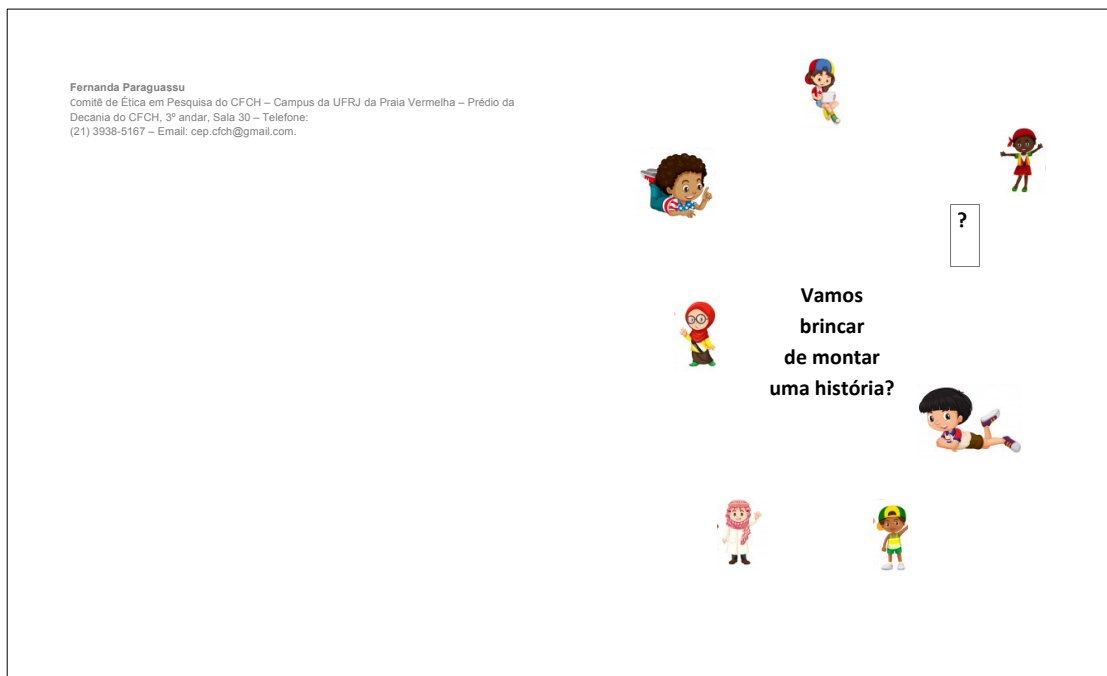
Anexo 1: Tabela de conteúdo da atividade lúdica

Tabela com temas abordados durante a atividade lúdica com as crianças interiorizadas na cidade do Rio de Janeiro. Os temas foram divididos em envelopes. O conteúdo foi definido em imagens, que pretendiam levantar questões correspondentes a cada tema relacionado à migração transnacional.

TEMA	CONTEÚDO	QUESTÕES
peessoas (imagem vetorial)	homem, mulher, menino, menina, bebê, círculo de pessoas de mãos dadas	quem ficou em seu país de origem; quem veio junto; quem mora com ela aqui
bichos (imagem vetorial)	cachorro, gato, galinha, vaca, porco, pintinho, coelho, peixe, ursinho de pelúcia	se tinha ou tem bichos de estimação (dado importante sobre questões afetivas)
comida (imagem vetorial e ilustração)	feijão e arroz, sushi, sorvete, frutas, pipoca, bolo de aniversário, hambúrguer, macarrão, chocolate, brigadeiro, arepa	quais foram as descobertas de sabores; o que mantém no cardápio; o que não tem aqui no Brasil
meios de transporte (imagem vetorial)	carro, ônibus, avião, pé, moto, bicicleta, barco, navio, caminhão	como chegou ao Brasil; como se desloca na cidade
escola (imagens vetoriais e ilustração)	professora, balão de fala, livro, lápis de cor, roda de crianças	convivência com professores e amigos; dificuldades com o novo idioma
tempo livre (imagem vetorial)	livro, televisão, celular, bola de futebol, mala, praia	uso da internet; acesso a lazer
instrumento musical (ilustração)	violão, maraca, tambor (djembe), bongô	como é o acesso a música, que tipo de música que ouve (identifica semelhança com o país de origem?)
bandeiras (imagem colorida)	Brasil, República Democrática do Congo, Síria, Nigéria, Togo, Colômbia, Venezuela, Haiti.	qual é o seu país; paixão nacional dividida?
emojis (imagem vetorial)	feliz, triste, abraço, beijo com coração, olhos com coração, boca fechada com zíper, nariz comprido, chorando	qual é o sentimento que mais chama a atenção e em que momento viveu/vive isso
interrogação	ponto de interrogação	o que falta na casa/vida
nuvem	imagem de nuvem	qual é o sonho

Anexo 2: Termo infantil

Termo infantil que convida a criança a criar a própria história, com as mesmas informações fornecidas ao responsável, em linguagem adequada ao público infantil. A folha de papel A4 é dobrada ao meio, no sentido horizontal, para ser aberta como se fosse um livro.



Apêndice

Diário de campo: Rio de Janeiro

A seguir, apresento o **diário de campo** do trabalho realizado com as crianças refugiadas na cidade do Rio de Janeiro, no segundo semestre de 2019, com detalhes sobre a abordagem durante a atividade lúdica de colagem que criei para esta pesquisa. A ordem de apresentação segue a mesma em que os relatos foram realizados.

Dois pequenos congoleses (10 e 12 anos)

O clima era de comoção no encontro com refugiados naquele sábado de setembro de 2019, numa paróquia em Gramacho, bairro de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Uma vez por mês congoleses e angolanos participam de uma roda de conversa promovida pela Ação Social Paulo VI (ASPAS), da Diocese do município, e, daquela vez, eu era uma das convidadas para apresentar meu projeto para um grupo de mulheres e crianças. O semblante fechado das mães demonstrava pouca curiosidade e certo cansaço.

A notícia do dia que circulava por ali era a morte de uma menina congolesa de 10 anos durante a travessia na fronteira entre dois países da América Central, depois de deixar o Brasil com a família. A criança teria morrido afogada ao tentar atravessar um rio. Não havia mais detalhes. Nem as pessoas mais próximas aqui sabiam que aquela família estava saindo do país. O que circulava entre ouvidos era que havia um movimento de saída do Brasil, de maneira obscura e arriscada. Os refugiados não quiseram se estender no assunto durante a roda. Talvez por desesperança ou até mesmo por medo. Afinal, havia gente estranha no grupo, que ainda não tinha se apresentado: além de mim, uma defensora pública da União e uma estudante de pós-graduação do sul do Brasil, que estava de passagem pelo Rio.

Ao me apresentar, mostrei o meu livro, *A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congolesa*. Mães e crianças logo reconheceram a publicação – disponível na sede da Cáritas RJ e usada em algumas escolas públicas – e abriram um sorriso, sinalizando uma fresta na porta para o diálogo. A partir dali, caberia apenas a mim abri-la com muito cuidado ou correria o risco de bater com o nariz na porta. Falei da importância de ouvir as crianças sobre a vida delas aqui, sobre suas surpresas e seus estranhamentos no novo espaço cultural e social, e de levar um olhar sobre a situação dessas crianças para outras áreas de conhecimento, a partir da percepção delas mesmas. Expliquei a atividade que seria desenvolvida e que só participaria quem quisesse. A única restrição seria a idade, de 7 a 12

anos. Não haveria respostas erradas nem eu buscava verdades essenciais. Esclareci que estava ali para escutar o que quisessem me contar.

Quando retirei as casas de papel colorido da pasta enorme que levava junto comigo, os olhos das crianças brilharam. Algumas se levantaram e esticaram o braço, se voluntariando para a atividade. O passo seguinte era obter a autorização do responsável. Uma das meninas mais animadas, no entanto, acompanhada de uma tia, não foi autorizada a participar. A criança ainda tentou ligar para a mãe e pedir sua autorização a distância, mas não teve sucesso. A menina ficou muito chateada, mas a situação foi prontamente contornada com a ajuda de uma voluntária que faria outras atividades com as demais crianças.

A ideia era desenvolver a atividade com cada criança separadamente. Consegui a autorização para fazer a atividade com duas crianças, sendo um menino de 10 anos e uma menina de 12. Enquanto eu explicava o termo de autorização, as voluntárias distribuíam o lanche para todas as crianças, com biscoitos recheados e bolinhos embalados individualmente da Turma da Mônica que eu tinha levado como contribuição para aquele momento. Com o termo assinado, fui até a área onde as crianças começavam a comer.

O menino congolês se prontificou a ser o primeiro. Ele estava seguro de que queria participar, mas estava sério, como quem sabe que fará uma atividade importante. Recolheu alguns biscoitos com cuidado com as duas mãos e colocou dentro de um copo descartável. A irmã mais nova, com carinho, juntou dois biscoitos que caíram no chão e ajudou o irmão a encher o copo. O menino pegou um bolinho com uma das mãos, equilibrou o copo na outra, calçou os chinelos devagar, parou na minha frente e disse: “Vamos?”. Seguimos para uma pequena sala dentro da paróquia que estava reservada para nossa atividade. Com cadeiras escolares e quadro-negro, era um cenário acolhedor para nossa conversa.

Ali ele sentou-se numa das cadeiras e me esperou organizar o material. Mostrei as várias cores de casa: azul, amarela, rosa, laranja e verde. Ele escolheu a azul. Expliquei com calma como seria a atividade, mostrei o convite, lemos juntos os principais trechos em destaque, ele assinou. Calculei 30 minutos para a atividade. Sua irmã seria a próxima. Daria exatamente para as duas entrevistas até às cinco da tarde, horário previsto para o término da reunião com os adultos, na sala ao lado. Eu disse que poderíamos parar quando ele quisesse. Contei que ele poderia escolher qualquer figura, mas teria apenas que me dizer o porquê da escolha. Ele acompanhou com atenção as explicações. Tudo certo e fomos para o primeiro envelope.

O tema: **pessoas**. O menino escolheu um **casal de crianças** de mãos dadas que, na minha representação, seriam dois irmãos. Perguntei por quê. Ele respondeu: “É a amizade”.

- Por que escolheu a amizade?
- *Porque tem muita gente criticando.*
- Onde? Na sua casa?
- *Muitas vezes é na escola. Não tenho amigos. Tem gente que nem gosta de mim.*

O menino juntou as sobrancelhas, fez voz de quem queria chorar e murchou. Logo na primeira figura, cheguei ao que poderia se chamar de lide da matéria, um jargão jornalístico para a informação principal. Acreditava que chegaria a esse tipo de dado mais adiante, quando abrissemos o envelope que tratava da escola. Naquele momento, eu tinha a opção de ir mais a fundo e deixar toda a tristeza vir à tona ou registrar a informação e seguir adiante. Deixei para a criança decidir, perguntando se preferia me contar sobre aquilo ou passar para a próxima figura. Ela preferiu ir em frente. A transição foi suave. O menino pegou um **círculo de pessoas de mãos dadas**. “É a união”. Perguntei o que era união para ele. “É uma família, aí todo mundo se separa e aí todo mundo tem que se unir de novo”, afirmou. Impressionou a forma como dominava conceitos subjetivos e a rapidez com que encontrou suas representações.

Enquanto pegava a próxima figura, o menino contou que está no Brasil há quatro ou cinco anos. Perguntei quem era a pessoa, um **homem**, que escolheu. “Meu pai”, disse o menino, colando a figura em lugar de destaque. “Tá trabalhando”, contou. “Aqui no Brasil?”, perguntei. “Sim, no Brasil”, disse. A próxima figura era uma **mulher**, a mãe, que ficou um pouco abaixo do pai, porém, totalmente centralizada. Depois vieram um **menino**, ele próprio, uma **menina**, que era a irmã e um **bebê**. “Minha outra irmã. Ela tem 4 anos”, contou. Perguntei se era como ela fosse o bebê da família. “Sim”, afirmou. O núcleo familiar estava unido, dentro da casa. Ninguém mais entrava.

O tema: **bichos**. O **peixe** foi a primeira figura escolhida pelo menino, que contou comer peixe frito em casa com arroz. É a mãe quem geralmente cozinha, mas às vezes o pai e a irmã também vão para o fogão. “Eu só sei fritar ovo”, afirmou o menino, explicando que a mãe ou o pai acende o fogo para ele. A **vaca** foi o segundo bicho escolhido, porque toma chá com leite e açúcar no café da manhã, um costume inglês, que se espalhou para países como França e Bélgica, que dominou a República Democrática do Congo até 1960. Conteí que aqui temos o hábito do café com leite. Quando perguntei como se faz, ele começou a descrever a receita do chá com leite com muita propriedade. Pedi para contar devagar porque iria anotar a receita. Nesse momento, o menino sorriu para mim e foi ficando mais leve.

- *É assim: o chá tá pronto, quente. Tem a jarra que coloca o leite, o açúcar, e minha mãe bota o chá. A gente toma chá preto. Toda manhã. Frita o ovo, bota manteiga no pão e bota o ovo.*
- Nossa, parece uma delícia.
- *Sim, é uma delícia* – disse ele, sorrindo mais um pouco.

O clima já estava bem melhor agora. O menino escolheu um **urso de pelúcia** e contou que gosta de brincar de “ursinho de pelúcia”. Disse que tinha muitos em casa, mas que não tinha trazido nada de seu país. “Comprei ou ganhei aqui”, afirmou.

- *Um dia, no Natal, a gente foi pra um lugar, a gente pintou, desenhou e eu ganhei uma girafa de pelúcia.*

O tema: **comida. Macarrão!** Come em casa e na escola, mas o que a mãe prepara em casa é o melhor que já comeu na vida. **Hambúrguer** come muito. “Já fui várias vezes no McDonald’s. Não. Mais ou menos. Mas já comi hambúrguer. Umas duas, ou quatro, ou seis vezes”, contou. **Pipoca** come quando vê filmes e, às vezes, quando está no cinema, onde já foi duas vezes, sendo uma vez com a escola para assistir a *Vingadores, guerra infinita*, e outra vez com a família para *Pantera Negra*. O menino gosta de comer **frutas**, em especial aos domingos, quando a mãe ou o pai vai à feira, mas na hora em que tenta reconstruir a memória para associar lugares e sabores, as falhas e confusões aparecem. “Aqui” e “lá” se misturam, como uma salada de frutas cortadas em pedaços miúdos.

- *Kiwi comi aqui, nunca comi lá. Lá comi morango, laranja, tangerina, uva, pera, maçã, banana, cereja. Adoro tangerina. Acho que já comi lá.*

Sorvete pode ser de baunilha, morango e chocolate. E às vezes, quando o pai vai buscá-lo na escola, compram picolé. “Meu favorito é de maracujá”, contou, alegre, num registro de momentos de afeto com o pai. **Chocolate e brigadeiro** também foram escolhidos.

De repente, quando ele preparava a cola para grudar o brigadeiro, ouvimos sua irmã aos berros, em tom desesperado, chamando o nome do menino. Nós dois levamos um susto. Ele largou a cola. Pedi que ficasse calmo. Tentei ouvir de onde vinha o barulho. Os corredores da paróquia eram mal iluminados. Coloquei meu braço para fora da janela, que dava para um corredor e gritei: “Estamos aqui na sala”. A menina se acalmou ao ouvir minha voz e seguiu minha indicação para chegar até a sala. Ainda se recuperando do sobressalto,

disse que não tinham avisado que estávamos ali. Convidei a irmã para nos acompanhar, disse que ela seria a próxima, mas a menina estava aflita porque era hora de ir embora. Tínhamos começado a atividade há exatos dez minutos. A roda de conversa dos adultos tinha terminado uma hora antes do previsto. Disse para o menino que não tinha problema, agradei, acompanhei os dois até o portão, onde se reencontraram com a mãe. Ele me deu um abraço afetuoso, balançou a cabeça concordando que poderíamos continuar no próximo encontro e partiu. Eu teria um intervalo de 30 dias para me reaproximar e retomar a atividade com o pequeno congolês. Isto é, se eles voltassem no mês seguinte...

Foram semanas administrando a minha ansiedade. Eu tinha a certeza de que aquele menino queria me contar mais alguma coisa importante. Tínhamos aberto apenas três envelopes de um total de 11, ainda que não fosse obrigatório passar por todos eles. Nesse intervalo, fui atrás de outras histórias, mas sempre focada em voltar a Gramacho. Até que, finalmente, chegou o dia do nosso próximo encontro.

Mais uma vez, levei biscoitos e bolinhos para o lanche das crianças e cheguei na hora marcada para a reunião. O grupo era diferente, com mais homens congolese e angolanos, para uma conversa com a defensora pública da União. Não vi a mãe das duas crianças e meu coração apertou. Fui encaminhada para me aproximar das outras crianças que estavam na área externa da paróquia. Não encontrei os dois congolese no grupo. Foi quando olhei para o portão e vi duas crianças chegarem correndo e afobadas. Assim que me viram, abriram um dos sorrisos mais afetuoso que já recebi. Não me lembro se estavam apenas retribuindo minha expressão de alegria ao revê-los ou se partia deles o cumprimento afetuoso. Não importava. O afeto era recíproco.

Os dois estavam sozinhos. Foram ali participar das atividades de recreação num sábado à tarde, mas tinham a incumbência de levar para casa a cesta básica que seria distribuída em instantes. Retomei facilmente a atividade com o menino. Dessa vez, sentamos no degrau na frente da paróquia, pois haveria um casamento no mesmo dia e a sala estava ocupada. O lugar se mostrou até mesmo mais apropriado, ainda que fosse passagem, com algumas interrupções, mas as crianças ficaram bem à vontade. Na sala, estávamos de frente um para o outro, um em cada cadeira, um pouco afastados. No degrau, estávamos um ao lado do outro, bem mais perto, como dois amigos que brincam na escada na hora do recreio.

O tema: **transporte**. O menino contou que anda de **ônibus**, às vezes de **carro**, e a **pé**.

— *Gosto de andar a pé. Eu vou pra escola a pé, eu venho pra cá a pé, eu vou pra casa a pé. Mas pro Brasil, vim de **avião**. Acho que já tinha*

andado de avião. Eu acho que sentia medo. Mas não sei se ainda sinto. Na hora que sobe, dá medo.

Chegamos ao envelope sobre a **escola**. Ele contou que gosta da **professora**, que está um ano atrasado, mas que gosta de estudar. Aprender o **idioma** não foi difícil, em casa falam português e um pouco de lingala. “Mas toda hora é português”, disse, ao acrescentar que assiste à televisão e lê livros. A figura dos **amigos** de mãos dadas não foi escolhida, porque não tem amigos na escola. De novo, não deu mais detalhes, apesar de falar com sofrimento sobre o assunto. Tem apenas duas amigas, uma congolesa e outra angolana. No próximo envelope, o tema foi **tempo livre**. O menino gosta de **praia**, de ler, assistir à **televisão**, jogar **bola**, mas não gosta de **viajar**, porque viaja toda hora. Ou melhor, “só quando é para sair do país mesmo”, disse. Joga bola antes da escola, tem **livros** em casa e já ouviu falar em *O menino maluquinho*, de Ziraldo. Quando abriu o envelope das **bandeiras**, ficou feliz ao ver a da República Democrática do Congo, que considera seu país. Olhou a bandeira do Brasil e ficou na dúvida se colaria no papel. “Vai escolher essa?”, perguntei. Ele pensou mais um pouco e respondeu: “Brasil? Sei lá. Vai, tá bom, Brasil mesmo”, disse, pinçando, meio contrariado, com os dedos a bandeira brasileira para incluir na casa.

- *Não gosto mais do Brasil, não. Mas não tava a fim de voltar pro Congo. Tava a fim de ir pra outro país. Colômbia, Londres (sic), França, Bélgica, Estados Unidos. Enjoa ficar no mesmo país tanto tempo. Já estou há quase quatro anos no mesmo país.*
- Mas tem que mudar todo mundo junto?
- *É claro!*

Apesar de mostrar insatisfação com o fato de morar no Brasil, o menino escolheu o **emoji** da **alegria**. Sobre o que lhe faz feliz no dia, ele disse: “Ver tevê, ficar sem aula e só”. E sobre o que lhe deixa triste, afirmou: “Na escola. Tem muita briga, xingamento, palavrão. Eu quero até sair da escola”. Ao ver a figura de uma **nuvem** dormindo, pensou na chuva. Perguntei sobre sonhos. Ele disse que não tinha mais lugar para incluir o **sonho** na casa. Estava muito cheia. Mas decidiu dar um jeito, dobrou as pontas e colocou no telhado. “Meu sonho é sair do Brasil”, afirmou. Nesse momento, outras crianças se aproximaram e elogiaram sua casa. “Ficou muito bonita”, disseram. Perguntei se ele também achou que a casa tinha ficado legal. Ele abriu um sorriso com orgulho e respondeu: “Ficou”. Agradei, ele abriu os braços, nos abraçamos e ele chamou a menina. “Tá na sua vez!”.

A menina se aproximou contente e escolheu a casa amarela. Falante e muito à vontade, começou pelo primeiro envelope: **pessoas**. A **menina**, que a representa, vem em primeiro lugar. Depois a **irmã**, o **irmão** e a **irmãzinha** de 3 anos. E então o **pai** e a **mãe**, um ao lado do outro. O núcleo está unido na casa. Mas a família é bem maior e está espalhada pelo mundo. Tem parentes em vários países, além da República Democrática do Congo. Perguntei se é possível entrar e sair do Congo sem problemas. “Entrar, pra você, tá tudo bem. Mas sair de lá é mais difícil”, disse. A família já foi e voltou da RDC. Tanto que ela nasceu no Brasil e o irmão, que é dois anos mais novo, nasceu lá. “Fui lá quando eu tinha um ano e meio”, contou. O contato com a família é feito, em grande parte, pelas redes sociais. Vê primos e uma avó pelo Facebook. “A mãe da minha mãe é nova. Vai fazer 60 anos. Mas a mãe do meu pai é uma senhorinha. Vai fazer 80. Essa não tem Facebook”, disse. Do primeiro casamento do pai, tem dois irmãos que moram em outro país e mantêm contato pelo celular. A menina ajuda a tomar conta dos dois irmãos mais novos. “Gosto de cuidar deles”. Perguntei se é como brincar de boneca. “Eu também gosto de brincar de boneca”, disse.

— *Tô com sonho de brincar de boneca Reborn, que parece de verdade. Eu acho fofo, mas não tenho condições de comprar. Até pensei que ia ganhar no Dia das Crianças. Minha mãe foi na Cáritas e deram um pouquinho de presente. Minha irmã ganhou a Barbie e o Ken. Eu ganhei uma mola. Talvez eles pensam que pelo tamanho de mim...*

Abriu o envelope de **comida**. “Gosto de **frutas**, muitas frutas”, contou, selecionando outras figuras, comentando seus gostos alimentares e colando na casa de papel.

— *Amo **lasanha**. Feijão, não gosto, mas arroz com salada, sim. Como na escola, é escola pública, né? É complicado gostar de feijão com arroz todo dia. Enjoei de pizza, meu pai comprava quase todo dia. **Brigadeiro**! Gosto. Faço em casa. Ontem fiz um **bolo** com calda de brigadeiro por cima. Minha mãe sabe fazer bolo. Eu também sei, é fácil.*

A menina contou que estudou em escola particular na Angola, quando era pequena. Por isso até hoje nunca repetiu de ano. Já o irmão chegou ao Brasil e foi colocado numa série anterior. “Ele atrasou”. Sobre **transporte**, anda todo dia de **ônibus**, vai e volta da igreja de Uber, às vezes anda **a pé**, anda de **bicicleta** e já viajou de **avião**. A casa de papel foi ficando cheia. Então ela contou que gosta muito de casa cheia e que a prima que está em outro país deve vir morar com ela no Brasil. Chegou a vez do envelope da **escola** e, novamente, a mesma queixa do menino de falta de amigos.

- *Gosto de **ler** e **pintar**. Mas ninguém gosta de mim na escola. Tô há dois anos na escola. Eu queria mudar de escola, mas não queria nessa escola. Mas, se eu fosse pra outra escola, teria que passar pela favela e podia morrer... Falam que eu implico, que sou chata... menino e menina. É difícil fazer amigo. No ano passado, cada pessoa que entrava nova, eu tentava fazer amizade. Alguns professores são legais. A maioria é legal. Não gosto de fazer amigos. Prefiro ficar isolada. Falam que sou bonita pela aparência, mas não gostam dos meus lábios. Me chamam de beicuda. Um dia falei que tem muita gente que preenche o lábio pra ficar igual ao meu, a Anitta... e o meu é natural.*
- Mas você se sente feia de alguma maneira?
- *Não, nunca. Não posso ficar abatida.*

Os amigos são da igreja. Ela é evangélica. “Por isso não me sinto abatida. Se eu não tivesse ninguém...”. Ainda assim, “amar” foi um verbo muito usado pela menina para contar sobre o que gosta de fazer no **tempo livre**. Ama a **praia**, o **celular**, o **futebol**, as **viagens** e os **livros**. Quando viu a **nuvem**, disse que ama dormir. Então falou de seus sonhos.

- *Meu sonho é viajar, ficar feliz na vida, ter um bom futuro, pra Deus proteger minha família. E eu ter minha família também. E crescer bem, saudável, minha família todo mundo bem sucedido. Eu sei que esse sonho vai se realizar. Viajar pra morar em outro lugar. Sou uma menina que gosta de sonho. Meu sonho é também ajudar os órfãos lá no Congo, que estão sofrendo. Eu vou fazer um orfanato. Minha mãe sempre fala que é uma ótima ideia porque é uma ação de graça na frente de Deus. Eu prefiro gastar meu dinheiro e ajudar os outros do que ficar só pra mim. Ao meu redor, eu gosto que todo mundo esteja feliz, ninguém sofrendo. Não gosto que ninguém sofra. Um dia eu já ajudei um mendigo. Fiquei muito feliz. Meu pai me dá 5 reais por dia. Um dia eu tava passando e vi um menino especial, os pais estavam pedindo esmola. Eu olhei pra cima e ouvi uma voz me falando que era pra ajudar. Meu coração também teve vontade de ajudar. Eu fui na padaria, comprei uma coisa pra mim por um real e os outros quatro reais foram pra ele. Era o único dinheiro que eu tinha.*

A menina também menciona deixar o Brasil, demonstrando a mesma vocação do menino para a itinerância, mas o vínculo parece ser com o país de origem da sua família, ao se preocupar com crianças que sofrem na RDC. A vontade de querer todos felizes à sua volta indica que não importa o lugar físico onde estará, mas a família deve estar bem.

De repente, começou a se formar a fila para receber a cesta básica. Apesar de a menina ter a senha que garantiria uma cesta, fiquei apreensiva com o risco de eventualmente perderem a vez. Dei por encerrada a atividade, agradei, ela mostrou a casa para uma foto e a

bochecha para ganhar um beijo. Dei um beijinho, ela me abraçou e depois foi atrás do menino para buscarem juntos a cesta básica e seguirem de volta direto para casa.

Dois “cúmplices” venezuelanos (8 e 9 anos)

A área comum do décimo andar do prédio de Psicologia da Uerj foi o espaço que encontramos para desenvolver a atividade deste trabalho com crianças venezuelanas que acompanhavam os pais na aula de português. Fui apresentada pela assistente social, representante da Cáritas RJ no local, para duas mães, que se encantaram com a proposta do trabalho. Para evitar o mal-estar ocorrido com os congoleses, em que a criança quis participar, mas não teve autorização do responsável, desta vez, apresentou o projeto primeiro para os adultos, sem a presença da criança. Isso, porém, não evitou novo contratempo. Ao contrário das mães congolesas, essas mães venezuelanas queriam muito que os filhos participassem.

As crianças foram chamadas: um menino de 8 anos e uma menina de 9. Os dois estavam na sala de recreação e não se mostraram interessados em participar da minha atividade, porque queriam continuar brincando com as outras crianças. As mães insistiram. A menina topou mais rápido. O menino começou a chorar. Disse que queria jogar bola com o amigo novo que tinha recém-chegado. Expliquei para a mãe que não tinha problema, que eu poderia voltar outro dia e que talvez a atividade nem funcionasse se a criança não demonstrasse vontade de participar. Poderíamos deixar para outro dia. Mas a mãe não me ouviu. Começou a falar entredentes com o menino. Decidi não mais intervir e aguardei o desfecho. Quando ela ameaçou deixá-lo de castigo na sala ao lado dela, o menino concordou em participar. Fomos para um banco mais afastado e as mães voltaram para a aula.

Fiquei sozinha com as duas crianças. Usamos um banco quadrado como mesa. Eu e a menina nos sentamos no chão. O menino sentou-se no banco de frente para mim, cruzou as pernas e manteve a cara amarrada. As lágrimas continuavam a rolar em seu rosto. Expliquei a atividade para os dois e disse que ele não era obrigado a participar. Virei-me para a menina e pedi que escolhesse uma casa. A menina escolheu a casa rosa, mesma cor de seu casaco. “E ele não vai fazer nada? Acho que ele quer brincar de futebol com uma criança nova”, explicou a menina sobre o amigo. Eu repeti que ele não precisaria fazer nada. Então o menino disse, ainda fungando: “Se a minha mãe descobrir, vou ficar na sala de aula. Vou ficar de castigo”. A menina disse em espanhol para o menino “fazer logo a atividade”. Combinamos que faríamos depressa e que ele voltaria rapidamente para brincar com o amigo. Minha intenção era apenas evitar que o menino fosse punido pelo fato de não participar da atividade. Naquele

momento, não estava mais preocupada com o conteúdo que viria daquela criança. Assim fizemos. Ele escolheu a casa verde.

O processo foi corrido, começamos pelo primeiro envelope sobre **pessoas** e depois não respeitamos mais a ordem. Ela escolheu três **meninas** de cores diferentes e uma **mulher**. Disse que só gosta de brincar com meninas e que brinca com as duas irmãs. Gostou das cores vermelha, azul e verde, “porque são cores de menina”. Ele escolheu aleatoriamente uma **menina** vermelha. Perguntei o porquê daquela escolha. Ele respondeu: “Porque gosto de vermelho”, e ficou me encarando, sério.

Do envelope de **bichos**, ela escolheu **cachorro, gato e urso**. Disse que não tem bicho em casa, mas que há gatos por perto de onde mora. O menino escolheu o **peixe**. “Porque gosto de peixe”, disse ele. Perguntei se comia muito peixe. “Comi hoje”, respondeu, às 10 horas da manhã de segunda-feira. “No café da manhã?”, perguntei. Ele respondeu que sim, balançando a cabeça, ainda sério. “Peixe frito no café da manhã?”, insisti. Ele fez que sim novamente com a cabeça, como quem só pensa em sair dali para jogar bola com o amigo novo. Perguntei então para a menina se ela também tinha o hábito de comer peixe frito no café da manhã. “Eu? Não!”, respondeu a menina, com uma expressão de espanto.

O menino pegou a imagem do **brigadeiro** e disse que já comeu e que o doce é comum na Venezuela. A menina colou a imagem do **feijão com arroz**, contou que come o prato no Brasil. Nesse momento, para quebrar o gelo, contei aos dois que minha filha prefere feijão com arroz à pizza. Os dois arregalaram os olhos e a menina cochichou rapidamente para o menino: “*Le tengo horror*”, referindo-se ao feijão com arroz que come na escola. “Acabou? Só isso?”, perguntou o menino. A menina lembrou o menino, em espanhol, que ele poderia ficar de castigo.

Pulei alguns envelopes e apresentei o da **escola**. O menino não gostou da escolha. “Não gosto de ir à escola, porque é chato. Só quero jogar videogame”, disse o menino, desfazendo um pouco a cara amarrada, talvez por mencionar algo de que gostasse. “Tia, se ele estuda muito, vai pra universidade e ganhar dinheiro”, afirmou a menina. O menino contou que estão fazendo uma obra na escola dele, que vai ter piscina, sala de esporte, futebol americano, mas não tinha animação na voz.

Os dois falam português ainda com sotaque. A menina aprendeu com uma tia, que ensinou a mãe, e também assistindo à televisão. Ela disse ter amigos na escola e que não é difícil falar português. O menino contou que aprendeu o novo **idioma** em um dia. “Pronto?”, perguntou ele. A menina pediu outro envelope. Apresentei o de número 10: as **bandeiras**. Então o menino finalmente abriu um sorriso: “Já estou gostando”. Eu sorri de volta para ele.

O menino pegou a bandeira da Venezuela e depois a do Brasil para colar na casa. E também a da Síria. “Já posso ir?”, perguntou ele. A menina pegou a da Venezuela e não encontrou a bandeira do Brasil em seu envelope, porque estava grudada. “Onde está a bandeira do Brasil? Quero essa bandeira também?”, insistiu a menina. Encontramos a bandeira brasileira e ela colocou uma ao lado da outra.

Decidi então encerrar a atividade abrindo o último envelope: sonhos. “Um dia sonhei com uma aranha”. Pedi para tirar a foto da casa. Agradei. Ele sorriu novamente, dessa vez aliviado, e saiu correndo em direção à sala da recreação.

Quando perguntei para a menina se ela tinha algum sonho, respondeu: “Eu não tenho sonho. Só quero dormir na minha casa, mas sonho assim, não”. Agradei, tiramos a foto e ela me perguntou: “Tia, eu fui inteligente?”.

Dois pequenos venezuelanos (8 e 9 anos)

Voltei na semana seguinte à Uerj para novas entrevistas. Dessa vez, a assistente social da Cáritas RJ e eu combinamos de convidar as crianças antes que entrassem na recreação para evitar retirá-las da brincadeira, ainda que fosse para outro tipo de brincadeira. Aquele convívio com as outras crianças tinha se mostrado um momento especial para elas, quando começavam a construir laços de afeto com quem se identificavam.

Veio um menino miúdo, de oito anos. Começou tímido. Estava no Brasil há quatro meses e falava comigo em espanhol. Ele escolheu a casa amarela. Do primeiro envelope, um menino azul o representava. Depois mais três irmãos e um bebê. Para sua casa, não escolheu adultos. Aos poucos, começou a falar mais, mas estava um pouco complicado compreendê-lo. Seu sotaque parecia diferente, mesmo assim a comunicação fluiu. Ele pinçou uma roda de crianças coloridas porque gosta das cores.

Do envelope de comida, pegou hambúrguer, chocolate, pipoca, sorvete e bolinhas, como chamou o brigadeiro. No tempo livre, gosta de praia e de jogar bola. Quando apresentei uma janela, o menino viu ali um estojo de maquiagem parecido com o que a mãe usa para se maquiar antes de sair de casa. Com a imagem do celular em mãos, contou que um dia roubaram o celular da mãe e que ela chorou muito. Gosta da escola, da professora, tem amigos. Também gosta de livros e de pintar, e destacou que a irmã desenha mal. Disse que o

português parece difícil e achou graça das palavras que parecem iguais, como “amigos” e “chocolate”.

Ao abrir o envelope do **transporte**, o menino disse que o pai tem uma **moto** “lá longe” e contou que já andou de avião. Os militares trouxeram ele de avião. Disse que os militares são “*gente buena*”, porque lhe deram comida. “*Estava muy flaco*”. Perguntei se caminhou muito a pé. Ele disse que caminhou bastante com botas. Depois colou a bandeira da Venezuela, “*mi casa*”, em um canto do papel e a do Brasil no outro canto. O avião do militar o levou de um canto a outro, “*muuuuy lejos*”. Disse que gosta do Brasil, mas é muito longe.

No mesmo dia, surgiu a chance de realizar a atividade com outra criança, que chegava atrasada na Uerj com a mãe e a irmã. Era uma menina venezuelana de 9 anos. A irmã mais nova, tímida, não quis participar da atividade, mas acompanhou a irmã o tempo inteiro, interferindo na atividade em alguns momentos.

A menina está no Brasil há um ano e fala muito bem português. A entrevista fluiu sem problemas e rendeu bastante. Delicada, de gestos suaves, voz calma e com um ar responsável para além da expectativa que se tem para sua idade. Algumas vezes tossia e esfregava o nariz, pedindo desculpas pela interrupção. Aceitou o lenço de papel que ofereci e, delicadamente, secou o nariz. Do primeiro envelope, escolheu uma menina. “As meninas são mais corajosas”, afirmou. Em seguida, outras três meninas “da cor da minha bandeira”: amarelo, azul e vermelha, que foram coladas na ordem em que as cores aparecem na bandeira da Venezuela. Embaralhamos os envelopes, porque a ideia era não prendê-la ali por muito tempo, já que deveria ainda participar da recreação. Veio o envelope de emojis, escolheu apenas a cara feliz.

Das imagens de **comida**, escolheu o feijão com arroz que come na escola. A comida da escola é “mais ou menos”, mas gosta do prato e também de farofa e farinha. A imagem da fruta (banana e maçã) é de um lanche “igualzinho” ao da escola. “Na escola, as pessoas gostam de ter saúde e ficar forte”, afirmou. O brigadeiro foi chamado de *cupcake* e ela contou que a mãe faz quando tem aniversário.

Dos **transportes**, colou o carro na casa, porque o pai leva a menina de carro para a escola. Para o Brasil, veio de avião, com um tablet nas mãos. Sentou perto da janela e gostou de ficar olhando pelo “círculo que tem pra olhar lá de cima”. Anda pouco a pé e, no tempo livre, gosta de viajar e ir a praia, mas não gosta de jogar bola. Gosta de ler livros e lê em português, espanhol e inglês, que aprende na escola. Em casa, vê televisão e mexe no celular quando a mãe deixa. Vai à igreja, mas não sabe dizer qual é a religião. Na Venezuela, tinha uma cachorrinha branquinha dentro de casa, mas o pai precisou matar. Tudo era contado com

muita tranquilidade, mesmo a parte do cachorro. Contou da avó que estava velhinha, e tinha uma gatinha muito pequenininha.

Na escola, diz que aprende muita coisa nova. “A gente se faz inteligente. A gente pode se fazer famoso”, afirmou. Para ela, o português não é difícil, mas ainda mistura algumas palavras. “Pero tampoco” apareceu no meio de outras palavras enquanto contava que entendia tudo. Logo que chegou, os amigos não entendiam o que ela falava. Quando pedi para me contar uma palavra difícil, ela lembrou de “corajosa”.

— *Um dia, minha professora perguntou se eu sabia o que é “corajosa”. Eu disse: não sei, professora. Ela disse que a gente ia fazer um texto para falar o que é forte e corajosa. Então ela me explicou (...) Todos os meninos são mais fortes, mas as meninas são corajosas.*

A **bandeira** da Venezuela foi colada ao lado da bandeira brasileira e também da colombiana, país de onde o pai tem muitos amigos. Ela disse que gosta de morar no Brasil e que é muito feliz aqui, porque na Venezuela não tinha muitos amigos. Depois de preencher a casa com imagens, disse que ali faltava apenas a avó, que já morreu. “Era muito velhinha. Eu não tenho que ficar triste, porque meus olhos vão ficar vermelhos”. E, às vezes, quando está triste, disse que seus olhos ficam profundos. “Quando sonho mal, fico chorando sozinha”. Depois, cortou o assunto para me contar as palavras que sabe falar em inglês. As cores, olho, boca, nariz. “‘*Thank you*’ é obrigado. Sei falar ‘eu’, ‘você’ e ‘*make a hair*’. ‘Coração’ é... esqueci”. Ensinei a menina como se fala “coração” em inglês. Ela sorriu. Agradei, pedi para tirar uma foto. A menina me deu um abraço e foi embora.

Outra menina venezuelana (8 anos)

Cheguei às dez horas em ponto para um trabalho voluntário de recreação durante a Feira da União, organizada pelo Centro de Atendimento aos Refugiados, em Botafogo, no Rio de Janeiro. A feira acontece em duas ocasiões no mês. Sempre às sextas e sábados. Escolhi uma sexta-feira, na parte da manhã. Preparei algumas atividades para o período de quatro horas que teria que ficar ali. Confecção de jogos da memória, dobraduras com papel de origami e a atividade para este trabalho, caso tivesse a oportunidade. Passei a manhã com uma menina venezuelana de oito anos de idade, enquanto sua mãe cuidava da barraca de arepas durante a feira.

A assistente social do lugar me apresentou à mãe da menina. Expliquei a atividade e ela aceitou na hora. Viu ali a chance de a menina se entreter durante um tempo comigo. A menina também se animou com a colagem. Do primeiro envelope de **pessoas**, não escolheu ninguém. “Todo mundo, toda a minha família ficou na Venezuela”, disse a menina. Ela

referia-se ao pai e aos três irmãos, de 4, 5 e 12 anos, que ficaram para trás. Antes de descartar o envelope, porém, pegou a imagem de um **bebê** e colou na casa. “Gosto de bebês, mas meus irmãos já são grandes”.

Do envelope de **comida**, saíram o **chocolate**, o **bolo** e o **sushi**, que nunca comeu. Contou que come brigadeiro nas festas e que fez festa no seu aniversário, que tinha acabado de passar. Diferentemente das outras crianças, foi a única que saiu abrindo os envelopes, escolhendo as imagens, e separando para colar tudo junto depois. Foi um processo bem mais rápido. O ato de colar um por um por enquanto explica as imagens, fazia a criança elaborar um pouco mais sobre cada tema. Mas ela parecia uma criança um pouco mais agitada, falante e, ao longo da manhã, observei que se fixava pouco tempo em cada atividade proposta.

Dos bichos, escolheu o **gato**. “

— *Porque eu tenho um gato. Ele é preto com branco. Ele é grande. Lá na Venezuela, tenho uma cachorrinha. O nome do gatinho é Joki (...) Tem uma pessoa que pega os gatos na rua, castra e dá pras pessoas. Ela tem na casa dela 12 gatos e todos dormem na cama com ela.*

Rimos do fato de 12 gatos dormirem na cama com a dona. A menina contou que o dela dorme na varanda e que, na Venezuela, tem um **porco** e um **cachorro**. Tinha também um gato, que morreu.

— *Não sei o nome do porco. O cachorro é uma menina. O nome dela é Coqueta. Em espanhol, coqueta é linda. Quando a pessoa fica toda chique.*

A menina contou que gato e cachorro podem ficar juntos porque ficam amigos. Lá na Venezuela, sua cachorra e seu gato ficavam juntos. “Minha cachorra queria atacar o gato e minha mãe não deixava. Era só falar ‘não’. Depois se acostumou. Mas meu gato era chato, porque ele não brincava. Nem quando era pequeno”. E abriu o envelope dos **transportes**. Gosta muito de **carro**, de **avião** e de **barco**. Já andou dos três tipos de transporte. De barco, quando vai para Niterói. De avião, quando veio para o Brasil. “Andar de avião é mais legal”. Ela contou que gosta da escola e de pintar, e que aprendeu português com um amigo que sabia falar o idioma.

Das **bandeiras**, escolheu a da **Venezuela**, do **Brasil** e da **Colômbia**, porque tem as mesmas cores da bandeira venezuelana e porque o pai tem amigos de lá. A imagem da **nuvem**, a única em preto e branco, recebeu cor. Pintou a lua de rosa e as estrelas de amarelo. “A casa lilás vai ficar *coqueta*”, disse a menina. Do envelope de **emojis**, escolheu a carinha **feliz**. “Não posso escolher a cara que pede silêncio porque não consigo ficar sem falar”, disse a menina, levando-se muito a sério, enquanto eu sorria. Chegou a hora de colar tudo no papel.

Enquanto colava, continuava falando. Encontramos palavras iguais em português e em espanhol, como casa, amigo, sol, comida e água. Perguntei se era tudo igual. “Tudo não, mas algumas coisas é”, respondeu. Os bichos foram colados um ao lado do outro. “Vou fingir que o bebezinho quer tocar os animais. Tô imaginando os bichinhos pequeninhos e fofinhos”, afirmou. Ela contou que gosta de todos os bichos e que seu sonho é ser veterinária. De peixe, só gosta de ver nadando. Mas de comer, não.

A menina contou que gosta de morar no Brasil. “É tudo legal. Chato é ficar parada, sem falar”, disse a menina que fala português melhor que a mãe. Perguntei se achava alguma coisa esquisita aqui. “É tudo parecido, não tem nada esquisito”, afirmou. Quando terminou sua casa, perguntei onde ela estava representada ali. “Estou aqui”, disse a menina, apontando para a imagem da **professora**. Depois pediu para mostrar a casa para a mãe. Saiu correndo, toda orgulhosa, e mostrou a colagem para a mãe, que demonstrou alegria. A mãe então pediu para a menina tirar uma foto da casa de papel com o celular para mandar para o pai, como quem se empenha para incluí-lo na rotina da menina. Mesmo a distância, o pai da menina parecia estar por perto.