

O PROCESSO DE INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: estratégias de crianças e adolescentes migrantes no Rio de Janeiro

Gabriela Azevedo de Aguiar¹
João Paulo Rossini Teixeira Coelho²
Adriana Maria de Assumpção³

Resumo: Neste estudo qualitativo realizado com 11 crianças e adolescentes migrantes latino-americanos estudantes da rede de educação básica da cidade do Rio de Janeiro, temos como objetivo entender como o grupo cria estratégias de inclusão no ambiente escolar. A partir disso, buscamos compreender as pistas mais amplas que essas estratégias podem oferecer sobre a experiência migratória dessa comunidade no Brasil. Inicialmente, debatemos a diferença entre incluir e integrar migrantes. Em seguida, propomos uma metodologia intercultural, não adultocêntrica e baseada na Psicologia Sócio-Histórica para a análise do fenômeno migratório. Finalmente, identificamos e discutimos três estratégias de inclusão mobilizadas pelos participantes na interação com seus pares, professores e, além disso, com o contexto social brasileiro: a demarcação da diferença, a tentativa de se diluir no grupo e a demanda por equidade. Essas estratégias nos dão indícios sobre primeiras impressões no Brasil, dificuldades de inclusão na escola e os desafios de aprender a língua portuguesa.

Palavras-chave: Ambiente Escolar. Comunicação e Educação. Filhos de Trabalhadores Migrantes. Inclusão Educacional. Psicossociologia da Educação.

THE INCLUSION PROCESS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: strategies of migrant children and adolescents in Rio de Janeiro

Abstract: In this qualitative study conducted with 11 Latin American migrant children and adolescents who are students in the basic education network in the city of Rio de Janeiro, our aim is to understand how the group develops inclusion strategies within the school environment. We hereby seek to understand the broader insights that these strategies may provide regarding the migration experience of this community in Brazil. Initially, we discuss the distinction between including and integrating migrants. Subsequently, we propose an intercultural methodology, child-centered approach and grounded on Socio-Historical Psychology, for analyzing such phenomenon. Finally, we identify and discuss three inclusion strategies that the participants mobilize in their interaction with peers, teachers and the Brazilian social context: marking of differences, attempting to blend into the group, and demanding equity. These strategies provide us with indications of their initial impressions in Brazil,

¹ Coordenadora da Estratégia de Desenvolvimento Territorial – Campus Maré, Assessoria de Relações Institucionais / Gabinete da Presidência (FIOCRUZ). Doutora e Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS) pelo Instituto de Psicologia (UFRJ). Psicóloga (PUC-SP). Membro do grupo de pesquisa Diaspotics – Migrações Transnacionais e Comunicação Intercultural. E-mail: aguiargabriela@gmail.com

² Doutorando em Comunicação na Université du Québec à Montréal (UQÀM), Canadá. Mestre em Migrações Transnacionais pela Université de Lille e em Sociologia – Diversidade Cultural pela Université libre de Bruxelles. Membro do grupo de pesquisa Diaspotics – Migrações Transnacionais e Comunicação Intercultural. E-mail: jprossini96@gmail.com

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordena o Grupo de Pesquisa Estudos em Educação, Cultura e Tecnologia (GECULT). Membro do grupo de pesquisa Diaspotics – Migrações Transnacionais e Comunicação Intercultural. E-mail: professoraadrianaassumpcao@gmail.com

challenges of their inclusion in the school, and the challenges faced when learning Portuguese.

Keywords: Children of Migrant Workers. Communication and Education. Educational Inclusion. School Environment. Psychosociology of Education.

EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN EL AMBIENTE ESCOLAR: estrategias de niños y adolescentes migrantes en Río de Janeiro

Resumen: En este estudio cualitativo realizado con 11 niños y adolescentes migrantes latinoamericanos que son estudiantes en la red de educación básica de la ciudad de Río de Janeiro, nuestro objetivo es comprender cómo el grupo desarrolla estrategias de inclusión en el ambiente escolar. A través de esto, buscamos entender las perspectivas más amplias que estas estrategias pueden ofrecer en relación con la experiencia migratoria de esta comunidad en Brasil. Inicialmente, debatimos sobre la distinción entre incluir e integrar a los migrantes. Posteriormente, proponemos una metodología intercultural, no centrada en los adultos y basada en la Psicología Socio-Histórica, para el análisis del fenómeno migratorio. Finalmente, identificamos y discutimos tres estrategias de inclusión movilizadas por los participantes en su interacción con sus compañeros, profesores y, además, con el contexto social brasileño: la marcación de diferencias, el intento de desaparecer en el grupo y la demanda por equidad. Estas estrategias nos proporcionan indicios sobre las primeras impresiones en Brasil, los desafíos en la inclusión a la escuela y las dificultades de aprender el portugués.

Palabras-clave: Inclusión Educativa. Hijos de Trabajadores Migrantes. Entorno Escolar. Psicología de la Educación. Comunicación y Educación.

Introdução

De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (IOM, 2022), a porcentagem de pessoas vivendo em um país diferente de onde nasceram cresceu de 153 milhões (2,87% da população mundial) em 1990 para 281 milhões (3,6% da população mundial) em 2020. Essa tendência de aumento nos fluxos vem suscitando debates acadêmicos que incluem uma série de âmbitos, posto que as migrações são um "fato social total" e ponto de encontro entre diferentes disciplinas (SAYAD, 2006).

O caso da educação e de suas interfaces com as migrações internacionais não é diferente. A temática emerge como uma questão social que demanda a utilização de referenciais teórico-metodológicos qualificados para enfrentar os desafios de ordem material, ética e psicológica que envolvem os estudantes migrantes (BRENNER; ALVARENGA, 2022) e as demais pessoas que fazem parte dos processos nos quais esses sujeitos estrangeiros estarão envolvidos.

É possível observar, de 2019 a 2021, um aumento acentuado no registro de migrantes de 0 a 18 anos no Brasil (OLIVEIRA; TONHATI, 2022). Em 2021, eles totalizaram por volta

de 44.350 pessoas, quase 30% do total dos 151.155 migrantes que tiveram permissão de residência permanente ou temporária concedida no país (OLIVEIRA; TONHATI, 2022, p. 11). Os principais grupos nacionais de crianças e adolescentes eram venezuelanos (por volta de 67,5 mil), haitianos (por volta de 6,5 mil) e bolivianos (por volta de 2 mil) (id., p. 13).

A presença de estudantes migrantes em escolas da educação básica tem suscitado ações que visam à redução de seu suposto insucesso escolar, além da promoção de sua inclusão social e educacional (KOHATSU; RAMOS; RAMOS, 2020, p. 2). Contribuições recentes da literatura da área têm tratado do assunto, e importantes temas vêm sendo abordados: a) *as crianças migrantes e o seu acesso à educação*, tanto da perspectiva da interação entre famílias migrantes e a escola (ASSUMPCÃO; ROSSINI, 2020) quanto dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19 (MARTIN; PICCOLOTTO GALIB, 2021); b) *a percepção dos jovens quanto ao seu acolhimento no Brasil*, segundo questões ligadas ao racismo e à diversidade cultural (RUSSO; MENDES; MARCELINO, 2022); c) *o papel dos profissionais da educação no acolhimento de jovens migrantes*, em sua contextualização histórico-social (AZEVEDO; AMARAL, 2021) e na promoção de atividades a favor da diversidade dos grupos migrantes que participam do espaço escolar (KOHATSU; RAMOS; RAMOS; 2020).

Este artigo apresenta uma discussão sobre as estratégias⁴ de inclusão adotadas por crianças e adolescentes migrantes internacionais que estudam ou estudaram em escolas da rede pública do Rio de Janeiro. Até o ano de 2020, o Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informava a nacionalidade dos estudantes matriculados nas escolas brasileiras. A versão mais atualizada desses dados, referente ao ano de 2019, informa que 2240 estudantes de 0 a 19 anos estavam matriculados em instituições de educação básica (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ, 2020).

Adotamos, para a nossa análise qualitativa e subsidiada pela ideia de interculturalidade, um olhar não adultocêntrico (MOSCOSO, 2008). Entendemos que, por mais que a atenção dada às crianças e aos jovens migrantes venha aumentando na academia nos últimos anos, os adultos e a sociedade, de uma forma geral, ainda negligenciam esse grupo. As crianças e os jovens

⁴ Compreendemos estratégia como a “arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos” (OXFORD, 2023).

normalmente não são consultados pela família quanto ao seu desejo de migrar e não são preparados para os desafios que encontrarão adiante; além disso, não existe uma efetiva promoção de políticas públicas para a inclusão desse grupo nas escolas brasileiras; sendo que a maior parte delas não tem preparo para acolhê-los (ASSUMPÇÃO; AGUIAR, 2019). Oliveira (2020, p. 12) corrobora nossa perspectiva mais ampla, observando que “o estudante estrangeiro é um sujeito ausente na agenda da educação brasileira, mesmo nos momentos em que mais atenção ocorreu ao acolhimento da diversidade no sistema educacional”.

Nosso artigo é uma contribuição para os estudos migratórios e para os estudos em educação, que tem como objetivo responder: É possível identificar que as crianças e os adolescentes migrantes entrevistados criam estratégias específicas para facilitar sua inclusão no ambiente escolar? Se sim, quais? Em caso afirmativo, quais pistas mais amplas elas podem oferecer sobre a experiência de recepção dessa comunidade no contexto da cidade do Rio de Janeiro?

Na próxima seção, debatemos sobre a diferença entre “integrar” e “incluir” migrantes, assim como as razões pelas quais escolhemos o segundo em detrimento do primeiro. Em seguida, apresentamos nossa metodologia, que descreve um olhar não adultocêntrico e intercultural para o estudo de crianças migrantes no ambiente escolar, assim como o conceito de núcleos de significação, que norteou a classificação dos dados. Finalmente, apresentamos três tipos de estratégias de inclusão mobilizadas pelos participantes: a demarcação da diferença, a tentativa de se diluir no grupo e a demanda por equidade.

Integrar ou incluir?

A maneira pela qual se referir ao processo de reterritorialização a uma nova ordem cívica imposta aos migrantes em sociedades de acolhimento (APPADURAI, 2019, p. 560) é fruto de acalorados debates. Ainda que a discussão seja fragmentada em termos conceituais – pois incorpora distintas escolas, como a antirracista, a feminista e a pós-marxista – e não haja conceito ou teoria consensual para definir nacionalidade, cidadania e etnicidade, integração é a forma hegemônica (FAVELL, 2001, p. 12) de descrever esse fenômeno.

Temos preocupação com a linguagem utilizada para definir os contornos desse processo. Pretendemos não reforçar os usos da língua enquanto instrumento de criação de uma sociedade

dual, idealizada, de “nós” (locais) versus “os outros” (migrantes) e, assim, tornada objeto de exclusão de migrantes internacionais (SCHROVER; SCHINKEL, 2015). Concordamos com Schinkel (2018), que descreve “integração de migrantes” como um “atoleiro conceitual”, e assim, optamos por não adotar essa perspectiva. Em vez disso, o termo utilizado para tratar da participação das crianças migrantes na escola será “inclusão”. Antes de conceituar a inclusão e sua operacionalização neste trabalho, vamos fundamentar a nossa escolha.

Em primeiro lugar, é incoerente, em termos sociológicos, aplicar o conceito de integração, noção durkheimiana funcionalista, às migrações internacionais. Afirmar que a integração pode ser definida em termos de grau – ou seja, analisar se um migrante está mais ou menos integrado a uma sociedade de acolhimento – não faz sentido, já que a integração é propriedade de um sistema social e não de uma pessoa (FAVELL, 2021, p. 58). A menor variável possível em um sistema com os contornos durkheimianos seria um sistema composto por dois sujeitos interagindo na sociedade (FAVELL, 2021). Assim, a usual falta de critério e de aprofundamento teórico do termo justificaria a mistura de seus usos no senso comum, na política e na academia (SCHINKEL, 2018).

O conceito também é usado de forma muito abrangente, dificultando o entendimento sobre o que se está falando. Ao fazerem uma revisão do que significava “integração bem-sucedida” em trabalhos acadêmicos, Ager e Strang (2008) encontraram mais de 40 definições da palavra, além de identificarem que era usada para praticamente todos os âmbitos da vida de um migrante na sociedade de acolhimento. Quando um conceito é demasiadamente elástico, ele perde as características específicas que justificam o seu uso e não o uso de outro em seu lugar (SCHROTT, 2009).

Por fim, existe uma seletividade étnico-racial inerente à aplicação do conceito. A necessidade de ser integrado usualmente é direcionada a corpos não brancos, do Sul Global. Migrantes brancos não costumam ter a legitimidade de sua presença no exterior questionada pelo Estado e pela população local. Eles desfrutam de uma “branquitude institucional” (LUNDSTRÖM, 2018), que naturaliza sua presença e os salvaguarda da necessidade conquistar seu pertencimento no país de recepção.

Com relação à palavra inclusão, faz-se necessário fazer referência a duas de suas

definições. Primeiro, à definição⁵ "política educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais".

Essa definição pode ser relacionada ao uso da palavra inclusão na área da educação, quando isso é feito com o fim de promover a participação de pessoas com deficiência física e/ou intelectual na escola (cf. FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009). Entretanto, o sentido da palavra vem se expandindo e hoje engloba outros tipos de diferença no âmbito escolar – entre elas, a estrangeiridade – ou mesmo a interseção entre mais de uma, como é o caso do trabalho de Araújo e Bentes (2022) sobre venezuelanos surdos no sistema educacional de Roraima.

Isso nos leva à segunda definição⁶ de inclusão, que será adotada neste trabalho para nos referir ao processo de participação das crianças migrantes na escola: "ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção". Seguem algumas observações quanto à natureza da inclusão.

Incluir crianças migrantes ao espaço escolar envolve uma multiplicidade de atores. As crianças migrantes e brasileiras e suas famílias, os profissionais da escola, e a sociedade, de forma mais ampla. A inclusão também abrange a vontade das crianças migrantes em participar desse processo e dos espaços onde acontece. Além disso, para entender os efeitos das tentativas de inclusão – ou da falta de tentativas dessa natureza –, é necessário escutar os próprios jovens migrantes e analisar seus discursos quanto à sua participação na escola.

Igualmente, a inclusão no ambiente escolar não pode ser interpretada como um processo teleológico. A escola muda, assim como a sociedade e as pessoas. Inclusão depende do combate ativo ao seu antônimo, exclusão, e, portanto, “uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (AINSCOW, 2009, p. 20).

Kohatsu, Ramos e Ramos (2020) fazem referência à inclusão escolar, mas também à inclusão social de crianças migrantes. Entender a inclusão escolar como parte de um processo mais abrangente de inclusão social implica concordar com Russo, Mendes e Marcelino (2022, p. 21), que a descrevem e a aplicam como um processo mais amplo, multidimensional,

⁵ Ambas as definições são citadas do verbete “Inclusão” (2023), do Dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

⁶ A fonte é a mesma do link contido na nota de rodapé anterior.

envolvendo cultura, língua, sociedade e economia, aspectos mais gerais da sociedade de recepção.

Esses aspectos certamente devem ser levados em consideração aqui, com especial atenção dada à importância do aprendizado da língua portuguesa pelas crianças e adolescentes migrantes, à forma como alguns de seus hábitos culturais podem ser considerados pouco usuais por seus pares e educadores, assim como ao racismo e ao elitismo que são inerentes à sociedade brasileira. A experiência escolar é atravessada por esses aspectos da experiência migrante no Brasil.

Metodologia: um olhar intercultural e contra o adultocentrismo

Nossa perspectiva metodológica tem por objetivo ir contra a tendência adultocêntrica de análise, predominante na academia (GORNIK; SEDMAK, 2021). Por isso incorporamos dois princípios: a infância e a adolescência como categoria de pensamento, assim como o entendimento de que pessoas dessa idade podem ser consideradas sujeitos de práticas transnacionais (MOSCOSO, 2008, p. 262). Nos centramos na percepção e nos relatos das crianças e dos adolescentes sobre seus próprios processos migratórios (MICREATE, 2019), como parte de um esforço para vê-los como "especialistas em suas próprias vidas" (GORNIK; SEDMAK, 2021, p. 101).

Isso demanda *pesquisar com* os participantes deste trabalho, uma abordagem a partir da qual eles tiveram a liberdade de discorrer sobre suas experiências subjetivas de educação e bem-estar (DUE; RIGGS; AUGOUSTINOS, 2014, p. 210). Eles participaram ativamente na construção da pesquisa "Meu *portuñol* fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras", tese de doutorado defendida em 2023 na Universidade Federal do Rio de Janeiro pela primeira autora deste texto (AGUIAR, 2023). Sua pesquisa reuniu os dados que tornaram possível escrever o presente artigo.

Destacamos três momentos do projeto em que a participação ativa das crianças e dos adolescentes ocorreu. Primeiramente, na escolha de seus nomes fictícios na pesquisa. Em segundo lugar, constantemente direcionando os rumos das entrevistas em profundidade. Finalmente, contribuindo para a construção dos dois principais produtos da tese, o *Atlas para Promoção de Ambientes Interculturais e Acolhedores em Sala de Aula* e o livro ilustrado *Eu*

Sou Daqui e de Lá - Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola, o segundo já traduzido para o espanhol e o inglês. Ambos são materiais de apoio à inclusão de crianças migrantes nas escolas brasileiras.

Participaram do trabalho 11 pessoas, crianças e adolescentes migrantes latino-americanos entre 5 e 17 anos de idade, estudantes da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Seus relatos foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e oficinas de apoio psicossocial⁷. As entrevistas foram realizadas entre agosto de 2021 e junho de 2022, portanto, durante a pandemia de COVID-19. Por essa razão, os encontros ocorreram de forma a atender o que deixava as crianças e suas famílias mais à vontade e de acordo com o que foi possível durante a progressão da pandemia e a gradual reabertura dos locais públicos. O contato variou entre chamadas de vídeo, chamadas de voz, encontros em espaços fechados e ao ar livre.

O roteiro da entrevista semiestruturada incluiu temas como as biografias dos participantes, sua preparação para a migração, a viagem para o Brasil, a chegada ao país, e especificamente no Rio de Janeiro. Atenção especial foi dada às relações com os pares e à experiência de ingresso nas escolas brasileiras. No presente artigo, o tema principal são as estratégias de inclusão indicadas por eles em seus discursos.

Analisamos o discurso dos entrevistados a partir da Psicologia Sócio-Histórica, utilizando núcleos de significação para essa tarefa. Tais núcleos são identificados, como etapa inicial da análise de dados, nos conteúdos que os entrevistados trazem que contenham “maior carga emocional ou ambivalências” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Após análise mais ampla sobre os núcleos de significação encontrados, selecionamos somente aqueles que indicavam as estratégias utilizadas pelas crianças e adolescentes para se incluírem socialmente e nos ambientes escolares em particular.

Também integra nossa análise uma perspectiva intercultural. O intercultural é baseado no compartilhamento do que é comum entre os diferentes grupos étnicos, além de ser uma afirmação do pluralismo cultural, da hibridização e das diferenças que constituem a diversidade entre os indivíduos (RHÉAUME, 2017, p. 81). A noção leva em conta que o ser humano precisa sentir que pertence a um ou mais grupos, que esse pertencimento não é estático e, com as

⁷ Atividades que tiveram origem com uma demanda da ONG Venezuela Global à primeira autora enquanto psicóloga voluntária.

interações interpessoais e simbólicas realizadas pelo sujeito, é passível de mudança (WHITE, 2015, p. 49-50).

Isso confirma que a identidade deve ser aqui analisada enquanto metamorfose (CIAMPA, 1996). Também para os migrantes, a identidade precisa ser enxergada como fluida, processual e contínua, fruto de uma série de negociações intersubjetivas realizadas pelos migrantes ao longo de suas trajetórias de migração (ELHAJJI, 2023, p. 115). No caso das crianças e dos adolescentes migrantes, suas identidades se misturam, se sobrepõem e se confundem entre a cultura de origem de sua família e a brasileira, variando de acordo com as aproximações e afastamentos que realizam em relação aos referenciais presentes em cada uma delas ao longo de sua experiência social. Esses referenciais podem ser equiparados a grades ou esquemas de interpretação da realidade, através dos quais é influenciada nossa visão e interação com o mundo segundo nossa cultura (SCHÜTZ, 2010).

As crianças e adolescentes migrantes que estudamos têm consciência de sua estrangeiridade. Eles dão indícios de entender seus próprios pontos de referência, assim como algumas das normas e valores que formam sua percepção social (WHITE, 2015, p. 50) e, a partir disso, elaboram e nos narram suas experiências na escola.

Ao considerarmos a necessidade e/ou desejo da própria criança ou adolescente de participar da vida social no país de destino, ou seja, de estar incluído, participando de atividades e espaços importantes em seu dia a dia, e sendo respeitados em suas singularidades, é importante darmos atenção especial àquilo que acontece na escola e como os jovens estudantes percebem esse processo de inclusão.

Identificando núcleos de significação e tecendo relações intra e extra núcleos, apreendemos os sentidos produzidos pelas crianças e adolescentes sobre o processo de inclusão nas escolas cariocas (AGUIAR, 2023). Nos dados obtidos identificamos que os jovens estudantes parecem utilizar três grandes estratégias na relação com os pares e com os adultos, seja no ambiente escolar ou social mais amplo: a demarcação da diferença, a tentativa de se diluir no grupo até se tornar invisível, e a demanda por equidade.

A demarcação da diferença

A demarcação da diferença e, deste modo, da identidade enquanto migrante ou

estrangeiro(a), pode ser feita de maneiras distintas. De acordo com objetivos e intenções variados, e nem sempre de forma inteiramente consciente.

María, de 5 anos, pensa ser importante que os professores estejam cientes de que ela é migrante. Para ela é necessário deixar claro à equipe pedagógica sua origem venezuelana. Essa seria uma forma de facilitar a sua adaptação às situações de ensino, “porque ela [a professora] tem que ajudar”. Vai na mesma direção o que afirma sua irmã Sofia, de 9 anos. Ela precisou pedir ajuda à sua professora pois “não estava entendendo uma coisa (...) era o... alfabeto”. E, apenas após esse pedido, a professora descobriu que Sofia tinha chegado da Venezuela e ficou ciente de que precisaria prestar um atendimento mais específico a ela.

Ainscow (2009) defende um processo de colaboração mútua entre os agentes da inclusão e as pessoas a serem incluídas, além de advogar pela necessidade de reconhecer e valorizar as pessoas em suas próprias singularidades. Carla, venezuelana de 12 anos, relata uma iniciativa nessa direção. Uma de suas professoras explicou aos colegas de turma, em sala, que ela estava muito calada porque não entendia muito o que falavam em português. Carla repete a reação dos colegas: “Aiiii, que legal!” “(...) e eles iam e começavam a me perguntar como é que se dizia isso e aquilo...”⁸ (tradução nossa).

Deste modo, demarcar a diferença pode significar, para o estudante migrante da educação básica, ter acesso à ajuda dos educadores e da escola de maneira mais fácil, inclusive sendo apresentado aos colegas. Isso é especialmente importante no período em que os estudantes são recém-chegados ao sistema educacional. Esse normalmente é o momento mais crítico do acolhimento. Demarcar a diferença pode ser, portanto, uma estratégia de sobrevivência em um momento que pode ser difícil e mesmo gerar sofrimento psíquico.

Sobre o sofrimento da chegada à escola, temos o relato de Alana, venezuelana de 16 anos. No início de sua convivência com os colegas brasileiros: “Bom, no começo eu ficava sozinha o tempo todo [no recreio e nos intervalos entre as aulas] porque não tinha amigos. Não gostava de ninguém da minha sala... no começo”⁹ (tradução nossa).

A equatoriana Vitoria, de 11 anos, parece se responsabilizar pelo que entende como um fracasso em aprender a escrever na norma culta da língua portuguesa, tal como exigido na

⁸ “(...) y se iban y comenzaban a preguntarme como é que se decía eso y eso ...” (fala original).

⁹ “Buena, al comienzo yo me quedaba todo el tiempo sola [no recreio e nos intervalos entre as aulas] porque no tenía amigos. Los de mi salón no me caían bien... al comienzo.” (fala original).

escola. “Eu sinto raiva de mim mesma. Porque... (...) entendo o que eles dizem em português, por que não **consigo** escrever?” (ênfase dada pela entrevistada). A pré-adolescente entende que parte de sua identidade é distinta da brasileira, e ressalta a importância do aprendizado do código de comunicação predominante no país para a sua inclusão.

Demarcar diferenças em relação aos estudantes brasileiros não ajuda apenas a sobreviver durante os períodos mais difíceis ao chamar atenção para a necessidade de suporte de outros, notadamente dos professores. Também pode proteger do cansaço gerado pelo esforço cognitivo de tentar entender os códigos culturais e exigidos durante o aprendizado da língua não-nativa. Mesmo depois de adquirir um bom nível de proficiência, há um maior esforço de quem é bilíngue para manejar as duas línguas (CARGNELUTTI et al., 2019).

Podemos ver um exemplo disso na fala da venezuelana Alana, de 16 anos. Ela indica que na escola se utiliza de sua estrangeiridade enquanto falante primeiramente de espanhol para ter maior controle sobre como participará de algumas situações que ocorrem naquele espaço. Ela tem consciência de que está estrategicamente utilizando sua identidade de migrante para não participar das aulas que não gosta, o que fazia especialmente no início de sua experiência no sistema escolar brasileiro.

Alana afirma com veemência “não suportar” a aula de História. Então comenta, rindo, que fingia não entender parte do que a professora da disciplina estava falando ao longo das aulas. Essa atitude pode ser interpretada não apenas como uma forma de não ter que assistir uma aula de uma matéria que não gosta. A atitude pode nos indicar, também, uma forma de escolher os momentos nos quais a jovem guarda energia e esforço para compreender o que está sendo falado.

Dar ênfase à diferença e delimitar o espaço entre o “eu” e o “outro” no caso dos participantes também é uma forma de fortalecer a “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008) de onde os estudantes migrantes vieram, ao reforçar a ligação com a terra de origem. Rafael, de 17 anos, conta que os times para jogar futebol quando ainda estava na escola em Roraima – onde tinha muitos colegas venezuelanos – eram formados de acordo com as nacionalidades dos estudantes:

Rafael: (...) lembro que quando saíamos no [inaudível] para jogar futebol sempre formamos um time venezuelano e brasileiro, não podíamos estar

juntos porque não... [risos] gostávamos de jogar assim... (...).

Pesquisadora: Por quê?

Rafael: Não sei, era mais competitivo, né (tradução nossa)¹⁰.

Assim, reforçar a ligação com sua identidade de origem também pode gerar a segurança necessária para o processo de inclusão, uma vez que o jovem migrante sente que não precisa renunciar ao que conhece e, por isso, está seguro para abraçar uma identidade híbrida e promover relações interculturais.

A tentativa de se diluir no grupo até se tornar invisível

Outra estratégia de inclusão identificada é tentar se diluir no grupo até se tornar invisível. Essa atitude está atrelada à tentativa das crianças e dos adolescentes de não atrair uma atenção indesejada por parte dos outros estudantes e da comunidade escolar em geral. Essa atenção geralmente está calcada no fato de eles carregarem práticas, símbolos e formas de expressão distintas da maioria de seus colegas.

Camilo descreve o medo que sentia no seu primeiro dia na escola do Brasil, pois acreditava que iriam considerá-lo estranho, mas “ficaram legais para [a] gente.” Ele conta que:

Quando cheguei na escola estava muito nervoso porque eu não sabia qual que eu ia falar, eu sempre falava espanhol. Só isso. Aí eu cheguei e [a professora] me apresentou na... toda turma. Aí eu estava muito nervoso, não sabia, eu não queria falar nada. Eu cheguei e não falei nada. Só falei “oi”, só isso. (CAMILO, 15 anos, peruano)

A insistência do outro para que o migrante esteja constantemente colocado no lugar do diferente, aquele que se sobressai, pode muitas vezes irritar e/ou incomodar, como explica Lucky, colombiana de 14 anos, sobre o pedido dos amigos para que ela fale em espanhol: “Porque a gente está conversando assim, de boa, aí eles – do nada – querem que eu comece a falar em espanhol e interrompem nossa conversa e estragam a conversa”.

Sabemos que o migrante é sujeito em movimento, portador de subjetividades mestiças e de interculturalidade (ELHAJJI, 2023), e que o embate cultural vivido na chegada a uma

¹⁰ “Rafael: me recuerdo que cuando salíamos en la [inaudível] a jugar al fútbol siempre hacíamos equipo venezolanos y brasileños, no podíamos estar juntos porque no... (risos) nos gustaba jugar así pues... (...) Nos gustaba jugar así. Pesquisadora: ¿Por qué? Rafael: No sé, era como más competitivo, pues. (fala original)

sociedade de acolhimento promoverá adaptações culturais e sociais (ALENCAR-RODRIGUES; STREY; ESPINOSA, 2009) de sua parte. Porém, ser colocado em evidência por causa das diferenças pode incomodar, como explica Sofia, venezuelana de 9 anos: “Eu fico com vergonha” quando os amigos pedem para que fale em espanhol. Sua irmã de 5 anos, María, diz que também é requisitada a fazer isso. “Para mim também”, algo que ela gosta “mais ou menos”.

Alguns dos entrevistados são solicitados pelos colegas a falar palavrões em sua língua materna, o que relatam não gostar: “Eles falam e pedem muitas dessas palavras [palavrões]. Não, não posso. ‘Ai, por quê?’ Então eles ficam com raiva de você, que você é chato...” (ALANA, 16 anos, venezuelana, tradução nossa¹¹). Alana também conta que tem medo dos professores descobrirem esse tipo de pedido e, por isso, ela ser acusada de ter estimulado os colegas a falarem os palavrões. Esse é um exemplo de estar em evidência sem ter solicitado.

Pode-se pensar, então, que é melhor tentar se diluir no grupo para ser parte de um *ethos* da comunidade escolar que se propõe a ser homogêneo. Dessa forma, ficar quieto na sala, para que ninguém perceba que você veio de outro país, como quem combate o sentimento de estar excluído. É não se sobressair em meio ao que pode ser vivido como “A solidão de estar nesta nova cidade, sem conhecê-la, sem entendê-la. E estar em uma sala de aula com um bando de estranhos que se conheciam”¹² (ROBLES, 2021, tradução nossa). Carla, venezuelana, 12 anos, relata que: “Então, assim, eu nunca falava com eles, sempre me agachava assim e ficava assim porque não sabia o que falar [abaixa a cabeça para demonstrar]¹³” (tradução nossa).

A possibilidade de sofrer *bullying* também pode impulsionar a tentativa de se tornar invisível. Steven, venezuelano de 14 anos, conta ofendido que “(...) perguntavam se a gente comia cachorro”¹⁴ (tradução nossa), o que parece ser algo absurdo, já que na Venezuela não há esse costume¹⁵. Identificamos que os trabalhos em grupo podem ser tanto instrumento de

¹¹ “Hablan y preguntan muchas de estas palabras [palavrões]. No, no puedo. ‘¿Hay, por qué?’ Después se van todos bravos contigo, que eres chata, que...” (fala original)

¹² “La soledad de estar en esta ciudad nueva, no conocerla, no entenderla. Y estar en un salón de clases con un montón de desconocidos que se conocían entre sí” (Texto/áudio original do episódio).

¹³ “Entonces así, yo nunca hablaba con ellos, siempre me agachaba así y me quedaba así porque no sabía lo que hablar [abaixa a cabeça]”. (fala original)

¹⁴ “(...) preguntaban si uno comía cachorro.” (fala original)

¹⁵ As crianças brasileiras parecem estar reproduzindo, ao fazer esse tipo de pergunta, o discurso recente de parte da extrema direita brasileira. Políticos e outras figuras da mídia vêm afirmando, sem base empírica verificável, que por conta das consequências econômicas do “comunismo” (sic) venezuelano, os habitantes do país não têm

inclusão quanto produtores do sentimento de exclusão, como explica a venezuelana Carla, de 12 anos:

porque eu não sabia falar bem [uma] palavra, que eles me corrigiram, então, ‘você não sabe falar, então por que você entra nesse grupo?’ [inaudível]. Então, eles também falavam que quando o professor dava nota ruim, eles usavam a desculpa de que tiraram a nota por minha causa, porque eu não entendia.”¹⁶ (tradução nossa)

Além disso, Carla também conta que os colegas de turma a deixavam fisicamente fora da roda, fechando-a com as cadeiras de modo que ela não pudesse entrar. É a concretude de ser excluído. Contra isso, pode existir o movimento de se misturar ao anonimato da sala de aula e, assim, ficar protegido da exposição não desejada.

A demanda por equidade

A terceira estratégia observada é a demanda por equidade. Na própria base do conceito de equidade está o reconhecimento da diferença, embora esta não possa ser uniformizada, ou seja, o tratamento dado a cada pessoa será sempre individual. A igualdade é sempre relacional e precisa dos referenciais que são obtidos em relação às outras pessoas. Portanto, a necessidade de tratamento distinto na escola deve ser avaliada caso a caso. Se usarmos apenas os critérios da igualdade podemos correr o risco de não enxergarmos as diferenças e, equivocadamente, compreendê-las como uniformidade, utilizando isso em nome de uma suposta coesão.

As crianças e adolescentes migrantes trazem “a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 56). Solicitando, assim, um tratamento igualitário nas situações em que estão em condições de igualdade em relação aos seus colegas brasileiros e, ao mesmo tempo, um tratamento distinto do dispensado a eles quando estão em situação de desigualdade frente a eles (BARROS, 2016).

Abraçar um olhar igualitário e intercultural é, portanto, apreender a essência da

acesso a gêneros alimentícios básicos. Por essa razão, para combater a fome, estariam comendo carne de cachorro e mesmo extinguindo esses animais no país (cf. PODER 360, 2021).

¹⁶ “Porque yo no sabía decir la palabra bien, que yo me corregían, entonces, que ‘tú no sabes hablar, entonces ¿Por qué te metes en ese grupo?’ [inaudível] Entonces, decían también cuando la profesora sacaba una mala nota, decían la excusa de que ellos sacaban la nota por la culpa mía porque yo no entendía.” (fala original)

equidade, uma vez que a diferença é reconhecida no encontro intercultural sem a tentativa de assimilação de uma cultura pela outra, segundo uma postura etnorrelativa – no lugar de etnocêntrica) (BENNETT, 2004, p. 2).

A colombiana Lucky, de 14 anos, relata que seu início na escola no Rio de Janeiro não foi tranquilo. Ela relata que três meninos novos na sua turma faziam *bullying* com ela por ser da Colômbia, afirmando, entre outras coisas, que o país era pior do que o Brasil e que a comida de lá não é boa. Ela pediu ajuda de sua professora, demandando que houvesse um tratamento diferente relacionado ao fato dela não ser brasileira, e que esse tratamento, ao mesmo tempo, possibilitasse que os meninos pudessem enxergá-la como uma pessoa igual, vinda de um país tão bom quanto o Brasil.

A professora promoveu em sala de aula uma troca de informações sobre ambas as culturas, a colombiana e a brasileira. Na dinâmica de grupo realizada, Lucky teve que pesquisar sobre o Brasil, e seus amigos sobre a Colômbia, país que recebeu destaque na atividade. A dinâmica do trabalho proposto a colocou como uma das fontes de pesquisa, pois os integrantes do grupo pesquisaram sobre a Colômbia, “Mas às vezes também perguntavam um pouco pra mim.”, produzindo um trabalho “(...) ficou bom, ficou bom. Eles falaram de algumas comidas típicas da Colômbia e tudo mais.”

Além disso, como acontece em encontros interculturais, a atividade gerou transformação. Em suas palavras: “E quando eles falaram das comidas típicas da Colômbia e algumas comidas de lá, eles viram que tinha mais comidas... comidas que eles ainda não tinham experimentado, sabe?” O resultado desse processo é evidente, já que, após esse trabalho, o *bullying* terminou: “E daí meio que pararam de falar isso para mim desde então”, conta Lucky.

O pedido de ajuda possibilitou uma melhor compreensão da cultura colombiana, graças à atividade proposta pela professora. O esforço coletivo gerou frutos, impulsionando os estudantes a respeitarem suas diferenças sem as negarem ou as esconderem. É o que podemos compreender como uma atitude intercultural que em si promove a inclusão. Lucky registra uma mudança clara de atitude do grupo de estudantes brasileiros frente a ela, e eles “aceitam de boa que eu tô no grupo deles”. Com relação a ser colombiana, de acordo com ela, na época da entrevista não alterava muito sua interação com o grupo, já que “as pessoas da minha turma já se acostumaram e já tão de boa com isso, eu também”. Ela completa, afirmando: “Na verdade,

eu sou até popular na minha escola [risos].”

Outro ponto importante é a demanda de Vitória, equatoriana de 11 anos, sobre a postura docente: que o professor respeite os estudantes migrantes tanto quanto os demais. Diz que deseja que “Que [o professor se] colocasse no mesmo lugar das crianças”. Afinal de contas, como orienta Freire (2003, p. 41): “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

Isso não é o que acontece na sala de aula de Vitória. Há momentos em que seu professor fica irritado com alguns meninos que fazem bagunça e, em meio a isso, há um menino que não entende português, pois é migrante. O professor “pensa que [o menino] tá brincando com a cara dele”, pois não reage de maneira a parecer entender as instruções do educador. O que acontece depois é algo que parece assustá-la, apesar dos risos ao contar a situação: “Ele grita. Não xinga, xinga, não xinga muito. Mas xinga. [risos] (...) Como... vai pra pu... [sorri sem graça].

Outra maneira de demandar relações equitativas é expressa por Rafael, venezuelano de 17 anos. Ele diz valorizar a importância de incentivar, no ambiente escolar, uma ligação dos estudantes migrantes com suas culturas de origem, valorizando-as no mesmo patamar em que a cultura brasileira é valorizada. Como Rafael pretende um dia migrar do Brasil para a Espanha, o jovem entende que precisa guardar a cultura venezuelana com ele. Porque, assim, vai levar seus vínculos onde quer que esteja. Ele acredita que preservar as culturas de origem é uma forma através da qual crianças e adolescentes migrantes podem “começar outra vida aqui”. Ou seja, sentirem-se incluídos social e educacionalmente no Brasil.

Considerações Finais

A presente discussão traz contribuições para o campo dos estudos migratórios e se une a outros esforços para evidenciar a importância do acolhimento e suporte à inclusão social e educacional dos estudantes migrantes em escolas da educação básica, a partir de uma perspectiva intercultural. Por meio da psicossociologia conseguimos enxergar um panorama mais amplo que mostra a necessidade de escutarmos atentamente aquilo que as crianças e os adolescentes migrantes têm a dizer acerca de tudo o que lhes diz respeito.

À baila de reflexão possível neste momento, retomemos nossas indagações iniciais: é possível identificar que as crianças e os adolescentes migrantes entrevistados criam estratégias

específicas para facilitar sua inclusão no ambiente escolar? Se sim, quais? Conseguimos identificar três estratégias de inserção social e educacional utilizadas pelo grupo de 11 crianças e adolescentes latino-americanos entrevistados: *a demarcação da diferença, a tentativa de se diluir no grupo e a demanda por equidade.*

Cada uma das estratégias possui nuances e objetivos distintos que têm relação com o jovem que a relata, como também com o contexto no qual esteve inserido ao chegar ao Brasil e ingressar na escola. Em muitos momentos notamos que foi uma maneira de se proteger de possíveis situações de *bullying*, de se resguardar para entender o que estava acontecendo à sua volta ou para pedir ajuda para uma questão específica – que vai desde uma dúvida em uma matéria até um problema na interação com os pares. São movimentos que mobilizam aqueles que estão ao redor e influenciam na maneira como eles se colocam frente aos demais. São, portanto, estratégias que também têm relação com seus processos identitários, ou seja, os jovens migrantes são atravessados por elementos da nova cultura que modificam seus esquemas de interpretação da realidade, gerando identidades híbridas e interculturais.

Chamamos a primeira estratégia exposta aqui de “demarcação da diferença”. Ela indica o reconhecimento das diferenças e, portanto, que há necessidades especiais e singulares dos estudantes migrantes que precisam ser atendidas. Tomar conhecimento de tal estratégia torna possível identificar a eventual necessidade de pedir ajuda ao professor, justifica que eventualmente o estudante esteja mais quieto logo que chega à turma, que tente se proteger de possíveis sofrimentos.

Esses sentimentos podem ser se sentir excluído do grupo, temer sofrer *bullying* dos colegas, ou ter problemas para lidar com dificuldade com a nova língua e com os códigos sociais que ainda não estão muito evidentes e compreensíveis. Também identificamos que a demarcação da diferença pode ajudar crianças migrantes a decidir se participarão ou não de uma atividade – o que, por sua vez, pode representar uma tentativa exercer controle, ainda que parcial, em meio à falta de controle sobre o mundo na qual estão imersos desde que saíram da terra natal.

A segunda estratégia, “a tentativa de se diluir no grupo até se tornar invisível”, está profundamente relacionada ao fato de que em muitas situações as crianças e os adolescentes migrantes são colocados em evidência sem terem pedido essa atenção, especialmente nos

momentos de apreensão sobre a recepção dos pares. Ademais, se sobressair em meio grupo pode gerar irritação ou incômodo, por constantemente serem lembrados que não dominam o português, ou que não são reconhecidos como parte do grupo – todos são iguais, menos eles. Tentar se diluir no grupo também pode ser uma maneira de não entrar em conflito com os professores e de evitar ser acusado de ter feito algo de errado, como nos momentos em que os colegas pedem para falarem palavrões na língua materna.

“A demanda por equidade” aparece como a terceira estratégia identificada e, assim como a primeira, “a demarcação da diferença”, promove o fortalecimento dos vínculos com o país e a cultura de origem. Essa estratégia é importante para gerar a segurança necessária para se aventurar no novo mundo no qual agora estão, pois favorece a abertura para o estabelecimento de novos vínculos significativos e a percepção de que cultivar identidades híbridas não aniquila suas origens. Essa última estratégia também fomenta relações mais justas, tanto no ambiente escolar como fora dele, uma vez que vai na direção de exigir o reconhecimento das diferenças e das necessidades específicas de pessoas em situações desiguais.

Tal compreensão estimula o desenvolvimento de visões mais etnorrelativas e que compreendam encontros interculturais como portadores de transformações para todos os sujeitos envolvidos. Também percebemos que a demanda por equidade está pautada nos direitos humanos e no respeito aos limites e às necessidades que as crianças e os adolescentes migrantes compreendem como sendo importantes para sua inclusão social e educacional no país de acolhimento.

Isso nos leva à segunda questão de pesquisa: quais pistas mais amplas as estratégias identificadas podem oferecer sobre a experiência de recepção das crianças e dos adolescentes no contexto da cidade do Rio de Janeiro? Compreendemos que, apesar de a cidade ser destino turístico importante e receber migrantes para nela viverem, há pouco preparo para acolher pessoas que vêm de outros países. O ambiente escolar está inserido neste contexto maior, que aponta para a necessidade de políticas públicas pensadas com e para os estudantes migrantes matriculados nas escolas do ciclo básico, e que circulam pelos diversos bairros da cidade.

Para tanto, é essencial que haja um trabalho prévio da cidade e do país que se pretendem acolhedores de diversas culturas, no sentido de valorizar, respeitar e compreender as

necessidades particulares dos estudantes migrantes em termos de políticas públicas. Dessa maneira, tira-se dos ombros de quem chega e de suas famílias a responsabilidade pelos seus processos de inclusão social e escolar.

Além disso, é necessário investigarmos junto aos professores, tanto aqueles que tiveram contato com estudantes migrantes, quanto os que ainda não tiveram a oportunidade, quais estratégias eles acreditam ser úteis para o acolhimento e apoio à inserção dos novos estudantes.

Referências

- AGER, Alastair; STRANG, Alison. Understanding integration: a conceptual framework. **Journal of Refugee Studies**, v. 21, n. 2, p. 166-191, 2008.
- AGUIAR, Gabriela Azevedo de. **Meu portuñol fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, 2023. 409 f.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2013, v. 94, n. 236, p. 299-322.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. (p. 11-23).
- ALENCAR-RODRIGUES, Roberta de; STREY, Marlene Neves. Marcas do gênero nas migrações internacionais das mulheres. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, set./dez., 2009.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: Reflexões Sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo**. Companhia das Letras, 2008. 350 p.
- APPADURAI, Arjun. Traumatic exit, identity, narratives, and the ethics of hospitality. **Television & New Media**, v. 20, n. 6, p. 558-565, 2019.
- ARAUJO, Paulo Jeferson Pilar; BENTES, Thaisy. Surdos migrantes na escola: questões de inclusão e direitos humanos. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 35-49, abr./jun. 2022.
- ASSUMPCÃO, Adriana Maria; ROSSINI, João Paulo. Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo Diaspotics. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, v. 28, n. 60, p. 147-185, Sep-Dec. 2020.

ASSUMPCÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela Azevedo de. “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, p. 167-188, 2019.

AZEVEDO, Rômulo. Sousa. de; AMARAL, Cláudia Tavares do. O trabalho do professor com crianças imigrantes e refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 1–21, 2021. DOI: 10.31496/rpd.v21i46.1403.

BARROS, Fernando Passos Cupertino de; SOUSA, Maria Fátima de. Equidade: seus conceitos, significações e implicações para o SUS. **Saúde e Sociedade** [online], v. 25, n. 1, p. 9-18, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902016146195>.

BENNETT, Milton. Becoming interculturally competent. **Toward multiculturalism: A reader in multicultural education**, v. 2, p. 62-77, 2004.

BRENNER, Ana Karina; ALVARENGA, Marcia Soares de. Migração e refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 2-18, abr./jun. 2022.

CARGNELUTTI, Elisa; TOMASINO, Barbara; FABBRO, Franco. Language brain representation in bilinguals with different age of appropriation and proficiency of the second language: A meta-analysis of functional imaging studies. **Frontiers in human neuroscience**, v. 13, p. 154, 2019.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina**. Um Ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1996. 248 p.

DUE, Clemence; RIGGS, Damien; AUGOUSTINOS, Martha. Research with Children of Migrant and Refugee Backgrounds: A Review of Child-Centered Research Methods. **Child Ind Res.**, v. 7, p. 209–227, 2014. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9214-6>

ELHAJJI, Mohammed. **O intercultural migrante: teorias e análises**. Porto Alegre: Editora Fi, 2023. 351 p.

ESTRATÉGIA. In: **Oxford Languages**. 2023. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=estrat%C3%A9gia+defini%C3%A7%C3%A3o&aq=chrome.0.69i5912j69i60j69i61j69i60j69i6513.1758j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Érica Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, Fernando., et al. (Orgs.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. (p. 39-48).

FAVELL, Adrian. **Philosophies of Integration: Immigration and the idea of citizenship in**

France and Britain. Londres: Palgrave, 2001. 289 p.

FAVELL, Adrian. Intégration: 12 propositions. **Swiss Journal of Sociology**, v. 47, n. 1, p. 53-69, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 144 p.

GORNIK, Barbara.; SEDMAK, Mateja. The Child-Centred Approach to the Integration of Migrant Children: The MiCREATE Project. In: SEDMAK, Mateja.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando.; SANCHO-GIL, Juana.; GORNIK, Barbara. **Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2021. (p. 99-118).

IOM - INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World Migration Report 2022 – Interactive website**. Disponível em: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>. Acesso em: 1 de ago. 2023.

INCLUSÃO. In: **Dicionário Michaelis**. 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

KOHATSU, Lineu Norio; RAMOS, Maria da Conceição; RAMOS, Natalia. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 24., p. 1-9, 2020 <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834>

LUNDSTRÖM, Catrin. Creating 'international communities' in southern Spain: Self-segregation and 'institutional whiteness' in Swedish lifestyle migration. **European Journal of Cultural Studies**, v. 22, n. 5-6, p. 799-816, 2018.

MARTIN, Mariana.; PICCOLOTTO GALIB, Carolina. O acesso à educação de crianças migrantes e o desafio da pandemia. **J² - Jornal Jurídico**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 97–114, 2021.

MICREATE. MIGRANT CHILDREN AND COMMUNITIES IN A TRANSFORMING EUROPE. **Child-centered approach across disciplines**. Workpackage 2 State of the Art. Deliverable 2.6., June 2019. Disponível em: <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5c7dd0909&appId=PPGMS> Acesso em: 22 maio. 2021.

MOSCOSO, María Fernanda. Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿hay lugar para el pensamiento infantil en los estudios transnacionales. In: SANTAMARÍA, Enrique (Org.) **Nuevos retos epistemológicos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones**. Barcelona: Anthropos, 2008. (p. 261-281).

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ (NEPO – UNICAMP).

Estudantes imigrantes transnacionais no Brasil matriculados no ensino básico. Banco interativo. Observatório do NEPO, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1-15 2020.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATTI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: Tadeu; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu.; SILVA, Bianca (Orgs.). **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. (p. 8-35).

PODER 360. “‘Não tem mais cachorro na Venezuela, comeram tudo’, diz Bolsonaro. Poder 360, 10 abr. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/nao-tem-mais-cachorro-na-venezuela-comeram-tudo-diz-bolsonaro/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

RHÉAUME, Jacques. L'ethnicité, l'intervention et l'interculturalité. **Alterstice**, v. 7, n. 1, p. 77-88, 2017.

ROBLES, Juan Manuel. In: **Ciudad Infinita**. Radio Ambulante [Podcast]. Disponível em: <https://radioambulante.org/transcripcion/ciudad-infinita-transcripcion> Acesso em: 06 jul. 2022.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; MARCELINO, Sandra. “Aprendi o que é racismo no Brasil”: crianças africanas e brasileiras na escola pública. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 19-34, abr. 2022. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.65852>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAYAD, Abdelmalek. **L’immigration**: ou les paradoxes de l’alterité. Tome I. Paris: Raison d’Agir, 2006. 208 p.

SCHINKEL, Willem. Against ‘immigrant integration’: for an end to neocolonial knowledge production. **Comparative Migration Studies**, v. 6, n. 31, p. 1-17, 2018.

SCHROTT, Andrea. (2009). Dimensions: catch-all label or technical term. In Lundy, K. (Org.). **Mediatization**: concept, changes, consequences. Peter Lang (p. 41-62).

SCHROVER, Marlou; SCHINKEL, Willem. (Orgs.). **The language of inclusion and exclusion in migration and integration**. Routledge: Londres, 2015. 140 p.

SCHÜTZ, Alfred. O Estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 113, p. 117-129, 2010.

WHITE, Bob. Le “vivre-ensemble” comme scénario de l’inter culturel au Québec. In: SAILLANT, F. (Org.) **Pluralité et vivre ensemble**. Laval: Les Presses de l’Université Laval, 2015. (p. 39-62).

Submissão em: 24/09/2023

Aceito em: 24/11/2023

Citações e referências
Conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS