



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação

ISSAKA MAINASSARA BANO

POR UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL: CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS  
AFRICANOS EM SÃO PAULO

CAMPINAS  
2019

ISSAKA MAÏNASSARA BANO

POR UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL: CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS  
AFRICANOS EM SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

**Orientador:** PROF. DR. ALEXANDRO HENRIQUE PAIXÃO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO ISSAKA MAÏNASSARA BANO, E ORIENTADA PROF. DR. ALEXANDRO HENRIQUE PAIXÃO.

CAMPINAS  
2019

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B227p Bano, Issaka Maïnassara, 1987-  
Por uma construção cultural : crianças e adolescentes refugiados africanos em São Paulo / Issaka Maïnassara Bano. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Alexandro Henrique Paixão.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Refugiados - África. 2. Crianças. 3. Adolescentes. 4. Interação. 5. Educação. I. Paixão, Alexandro Henrique, 1978-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** For a cultural construction : african refugee children and young adolescents in São Paulo

**Palavras-chave em inglês:**

Refugees - Africa

Children

Young adolescents

Interaction

Education

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Alexandro Henrique Paixão [Orientador]

Zeila de Brito Fabri Demartini

Mariana Miggiolaro Chaguri

Demartini, Zeila de Brito Fabri

Chaguri, Mariana Miggiolaro

**Data de defesa:** 20-09-2019

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-2886-6258>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9348693597577637>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**POR UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL: CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS  
AFRICANOS EM SÃO PAULO**

**Autor:** Issaka Maïnassara Bano

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof. Dr. Alexandro Henrique Paixão

Prof<sup>a</sup>. Zeila de Brito Fabri Demartini

Prof<sup>a</sup>. Mariana Miggiolaro Chaguri

*À minha irmã, Aïchatou.*

## **AGRADECIMENTOS**

Meu ingresso no curso de Mestrado em Educação e a elaboração da pesquisa foram desafios para vencer os quais tive o apoio de muitas pessoas – familiares, amigos(as), professores(as). Portanto, expresso aqui a minha profunda gratidão a todas.

Em particular, agradeço à minha mãe Maria Tanda, por ter me ensinado que o valor da educação é inegociável. Agradeço às professoras Zeinabou e Hadiza, que me acolheram como filho e ensinaram que recomeçar é um direito de todos e é um ato educacional. Agradeço igualmente à professora Tereza Lopes, que me acolheu como filho, me motivou e me apoiou até aqui.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Alexandro Henrique Paixão por ter me aceitado como orientando para um tema ainda pouco explorado no campo da educação e da sociologia no Brasil; por ter me dado a liberdade de executar a pesquisa e se colocado à disposição em todos os momentos. Aproveito para agradecer ao LECHES (Laboratório de Estudos de Cultura, História, Educação e Sociologia), grupo de pesquisa sob a coordenação do Prof. Alexandro Paixão, que foi fundamental para o amadurecimento de questões levantadas durante a pesquisa.

Agradeço às professoras Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto e Mariana Miggiolaro Chaguri, que participaram da banca de qualificação e trouxeram contribuições que nortearam a versão final da dissertação. Agradeço igualmente às pesquisadoras do CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos-USP), Prof<sup>a</sup>. Zeila de Brito Fabri Demartini e Prof<sup>a</sup>. Maria Christina Siqueira de Souza Campos, que se colocaram à disposição durante o período do mestrado, discutindo as metodologias da pesquisa, sobretudo relacionadas à pesquisa de campo.

Um agradecimento especial às quatro famílias congolezas que aceitaram o desafio de participar desta pesquisa e tiveram a coragem de conceder as entrevistas. Agradeço pela paciência e confiança em fornecer as informações e dados que possibilitaram o presente estudo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo investigar, analisar e discutir o “processo de interação”, por meio da linguagem, de crianças e adolescentes negros refugiados, vindos de países africanos de língua francesa, residentes na cidade de São Paulo. Investigou-se, mais especificamente, como os sujeitos “construíram” uma “cultura em comum” com base no ambiente escolar e quais foram as principais questões enfrentadas. Participaram da pesquisa de campo oito indivíduos: duas crianças, dois adolescentes e uma mãe, estes refugiados congolese, e três educadoras brasileiras. No processo de coleta de dados, pesquisa de campo com entrevistas, foi utilizada uma abordagem metodológica de cunho qualitativo. Os primeiros resultados evidenciaram que, no caso dos sujeitos da pesquisa, a linguagem foi de extrema importância durante seu processo de interação nos espaços de sociabilidade. Além disso, sua interação perpassa por questões como discriminação, racismo e xenofonia. Observamos também que a educação pode ser considerada um dos instrumentos mais efetivos na garantia dos mais diversos direitos de crianças e adolescentes refugiados.

**Palavras-chave:** África. Refugiados. Crianças/Adolescentes. Interação. Educação.

## **ABSTRACT**

The present dissertation aimed to investigate, analyze and discuss the "interaction process", through the language, of black refugee children and young adolescents from French-speaking African countries living in the city of São Paulo. More specifically, it investigate how the subjects "built" a "common culture" based on the school environment, and which main issues were faced. Eight individuals participated in the field research: two children, two young adolescents and one mother, all Congolese refugees, and three Brazilian educators. In the process of data collection, field research with interviews, a qualitative methodological approach was used. The first results exposed that, in the case of the research subjects, the language was extremely important during their interaction process in the spaces of sociability. In addition, their interaction passed through issues of discriminations, racisms, and xenophobia. We also noted that education can be considered one of the most effective instruments to guarantee the most diverse rights of refugee children and young adolescents.

**Key-words:** Africa. Refugees. Children/ young adolescents. Interaction. Education.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACNUR (Alto Comissário da Nações para os Refugiados)  
CADHP (Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos)  
CCA (Centro para Criança e Adolescente)  
CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados)  
ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)  
OMS (Organização Mundial da Saúde)  
OUA (Organização da União Africana)  
ONU (Organização das Nações Unidas)  
UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)  
RDC (República Democrática do Congo)  
TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)  
PRR (Protocolo de Registro de Refúgio)  
CPF (Cadastro de Pessoa Física)  
CTPS (Carteira de Trabalho e Previdência Social)  
CNH (Carteira Nacional de Habilitação)  
SUS (Sistema Único de Saúde)

## SUMÁRIO

<i>Preâmbulo</i> .....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I.....	27
I. A vulnerabilidade das crianças e adolescentes refugiados no contexto das migrações internacionais 27	
II. Direitos humanos: crianças e adolescentes refugiados .....	32
III. A discriminação e o sujeito africano nas migrações internacionais.....	41
IV. Crianças e adolescentes no contexto brasileiro .....	46
CAPÍTULO II.....	52
Sobre a abordagem teórico-metodológica da pesquisa .....	52
CAPÍTULO III .....	59
I. A linguagem como forma de interação.....	59
II. A linguagem e seu processo de aquisição.....	67
III. O papel da linguagem na constituição da subjetividade de crianças e adolescentes refugiados .	76
CAPÍTULO IV .....	82
I. Crianças e adolescentes refugiados: discriminação e identidade na educação.....	82
Considerações finais .....	92
Referências bibliográficas .....	96

### ***Preâmbulo***

*A comunidade africana residente no Brasil é formada por diversos grupos, entre os quais, imigrantes e refugiados. A diferença entre esses dois grupos está, principalmente, nos motivos que os levaram a sair do seu país de origem. Como imigrante estudante, residente em São Paulo desde setembro 2007 e tendo feito parte da minha formação acadêmica no Brasil, a minha vinda foi voluntária e planejada. Já no caso dos refugiados, na maioria das vezes sair de sua terra natal rumo a um “destino” desconhecido é doloroso, pois não é sempre possível se despedir de sua família, dos amigos e muitas vezes sem trazer documentos que comprovem sua escolaridade, formação acadêmica ou atuação profissional, dificultando, assim, sua inserção no mercado de trabalho e/ou em escolas e universidades. Portanto, a minha primeira constatação é reconhecer que a minha condição enquanto imigrante estudante é diferente da dos refugiados.*

*No entanto, algumas das nossas dificuldades e questões, enquanto imigrantes e refugiados africanos, são comuns. A primeira está relacionada à língua, principalmente nos casos daqueles que vieram de países nos quais a língua portuguesa não é falada. Outra dificuldade em comum está relacionada à diferença cultural (alimentação, vestimenta, religião, modo de pensar e interpretar o mundo). E, por fim, pode-se mencionar a discriminação e a xenofobia, que se apresentam como uma das questões comuns entre os imigrantes e refugiados negros africanos.*

*As experiências vividas em solo brasileiro, enquanto imigrante estudante, possibilitaram-me refletir sobre a dinâmica em torno dessas questões e das múltiplas relações entre diferentes sujeitos no mundo globalizado. Vivi até os dezenove anos de idade no Níger, um país com práticas, valores e crenças diferentes dos da cultura brasileira. Tive que aprender uma nova forma de me relacionar para conviver com o “Outro”. Para minha integração, cujo processo ainda está em andamento e talvez nunca se complete, foi necessário uma constante negociação com a cultura local.*

*Estudar as questões dos imigrantes e refugiados africanos é, portanto, compreender os sujeitos no contexto das migrações internacionais; junto a isso, as novas formulações identitárias e “culturais” criadas e repensadas a todo momento pelos sujeitos africanos em conjunto com as sociedades receptoras. Por fim, é inegável que estudar a questão dos migrantes é também entender a minha condição enquanto imigrante africano.*

## INTRODUÇÃO

As migrações internacionais contemporâneas, chamadas de *novas diásporas* da modernidade tardia<sup>1</sup>, representam um dos movimentos mais complexos e intensos do século XXI. Intensos porque elas envolvem um número recorde de pessoas e nacionalidades; e complexos porque elas são cercadas de múltiplas possibilidades, desafios, rotas, destinos, questões de análise e, principalmente, uma presença significativa de novos sujeitos, até então e ainda muito pouco considerados: *crianças e adolescentes*.

Segundo o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), entre os principais problemas encontrados pelas crianças e adolescentes no processo de deslocamento forçado estão: tráfico de crianças, exploração sexual, problemas de saúde, violação de direitos humanos, trabalho infantil, xenofobia<sup>2</sup>, discriminação<sup>3</sup> racial e direito à educação.<sup>4</sup> É importante observar que a questão da linguagem e da construção de uma “cultura em comum”, que nos insere no contexto dos conflitos sociais,<sup>5</sup> não está entre os problemas citados pela agência, todavia, é o ponto que nos interessa nesta dissertação.

Agências como UNICEF, ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), Human Rights Watch etc., ao divulgarem, anualmente, dados sobre a situação dos refugiados no mundo, contribuem significativamente com pesquisas sobre a temática. A divulgação dos dados é essencial, pois revela o país de origem dos sujeitos, as condições e as circunstâncias nas quais nasceram, cresceram e foram educados – seja dentro ou fora da escola –, o número de vítimas, número de deslocados forçados por período, as principais rotas de

---

<sup>1</sup> HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. p. 52.

<sup>2</sup> “Xenofobia é uma aversão a estrangeiros, repugnância a pessoas e/ou coisas provenientes de países estrangeiros. Portanto, é o receio, medo ou a rejeição direcionados a quem não faz parte do local onde se vive ou habita.” LAROUSSE CULTURAL. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Universo, 1992. p. 1170.

<sup>3</sup> “O termo diz respeito a uma ação cujo objetivo é separar, apartar, discriminar, dificultando ou impedindo o acesso e a permanência de pessoas e/ou grupos; a discriminação é a dimensão visível do preconceito, seja ele étnico-racial, de gênero, sexualidade, idade, classe social ou religiosidade.” BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 119.

<sup>4</sup> UNCHR. *Enfants et adolescents réfugiés, y compris le suivi de l'évaluation 1997 et du rapport sur la mise en œuvre de l'étude Machel*. Disponível em: <<http://www.unhcr.fr/cgi-bin/texis/vtx/search?page=search&docid=4b30a605e&query=enfants> >. Acesso em: 21 abr. 2018.

<sup>5</sup> Agradeço à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mariana Chaguri, no contexto da qualificação, pela indicação dessa questão.

deslocamentos, as sociedades de destino, isto é, um conjunto de elementos constitutivos que permitem pensar o problema da cultura nesses grupos.

Diante dessa conjuntura, a educação pode ser considerada um dos instrumentos mais efetivos na garantia dos mais diversos direitos. Parafraseando Raymond Williams, ela é um verdadeiro “recurso de esperança”.<sup>6</sup> Nesse sentido, a presente dissertação teve como objetivo investigar, analisar e discutir o “processo de interação”<sup>7</sup>, por meio da linguagem, de crianças e adolescentes negros refugiados, vindos de países africanos de língua francesa, residentes na cidade de São Paulo.

Investigou-se, mais especificamente, como os sujeitos “construíram” uma “cultura em comum”<sup>8</sup> com base no ambiente escolar e quais foram as principais questões enfrentadas; afinal, lutar por uma cultura em comum não os isenta de conflitos sociais, ao contrário. É nos processos de interação social é que são construídas as redes infantis de existência, elas mesmas tecidas em meio à socialização das brincadeiras, dos jogos, das competições, da diferenciação entre os sexos, das facilidades e dificuldades da aprendizagem escolar, enfim, um mundo inteiro de processos sociais em que se inserem crianças e adolescentes refugiados no contexto de culturas estabelecidas, como a brasileira, sem muitas vezes abandonar sua cultura herdada e sua identidade.

A questão identitária é frequentemente abordada e discutida durante o processo de construção de identidade dos sujeitos imigrantes. Segundo Stuart Hall, dois momentos são importantes para entender a questão de identidade na pós-modernidade: “a natureza do período de globalização cultural atualmente em processo”<sup>9</sup> e “a profunda e ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, raciais, culturais e, sobretudo, étnicas.”<sup>10</sup> Portanto,

---

<sup>6</sup> WILLIAMS, Raymond. *Recursos de esperança*. São Paulo: UNESP, 2015.

<sup>7</sup> “Interação diz respeito às relações interpessoais entre os indivíduos. No estudo de Florestan Fernandes, “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, é possível observar que a formação dos grupos infantis acontece em dois processos: primeiro, a criança investe sua participação dentro de determinados grupos de sua escolha; segundo, e posteriormente, tenta a sua interação, por meio da qual os comportamentos dos indivíduos influenciam-se mutuamente. Para o autor, “é durante a interação que as crianças adquirem os diversos elementos do folclore,” isto é, uma cultura em comum com o restante da sociedade.” FERNANDES, Florestan. “As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis”. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979, p. 215.

<sup>8</sup> WILLIAMS, Raymond. *op. cit.*, 2015,

<sup>9</sup> HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik;. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 336.

<sup>10</sup> HALL, Stuart. *op. cit.*, 2008, p. 337.

o argumento central de Hall é de que, como consequência da globalização<sup>11</sup>, as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. Segundo o autor supracitado, talvez o exemplo mais impressionante dessa homogeneização das identidades globais seja o fenômeno das migrações.

Isso porque o número crescente de imigrantes em muitas sociedades ocidentais desafia noções comuns de identidade nacional e força uma nova visão de conceito de cidadania.<sup>12</sup> De modo geral, a globalização “tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional”.<sup>13</sup> Esse caráter ordinário da cultura, para o autor, tem um efeito *pluralizante* sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação e as tornando mais posicionais, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas.

É preciso, antes de tudo, esclarecer que discutir o conceito de identidade é complexo, perpassa áreas como Psicologia (Social e Psicanálise), Filosofia, Sociologia e Antropologia. Ciente do fato de que não temos condições de abordar a discussão em sua totalidade, para o efeito desta pesquisa, vamos nos restringir apenas às abordagens teóricas da Sociologia, em diálogo com a Educação, os Estudos Culturais e com alguns aspectos da Psicologia Social.

Embora não seja o foco desta investigação, a questão não pode ser ignorada, porque ela diz respeito ao passado e ao presente dos participantes e às novas configurações identitárias das sociedades modernas. Tendo em vista o universo em que os sujeitos da presente pesquisa estão inseridos, um dos questionamento que podemos levantar é: como discutir a construção de identidade de crianças e de adolescentes refugiados africanos?

---

<sup>11</sup> Para autores (HALL, 2014, 2006; GIDDENS, 1991, 2012), a globalização desencadeou uma série de consequências. Após a descolonização, as potências europeias pensaram que podiam sair de sua esfera colonial de influência, deixando as consequências do imperialismo atrás delas. Mas a interdependência global agora atua em ambos os sentidos. O movimento para fora (de mercadorias, de imagens, de estilos ocidentais e de identidades consumistas) tem uma correspondência num enorme movimento de pessoas das chamadas periferias para o centro – rural para urbano –, num dos períodos mais longos e sustentados de migração “não-planejada” da história recente. Impulsionadas pela pobreza, pela seca, pela fome, pelo subdesenvolvimento econômico e por colheitas fracassadas, pela guerra civil e pelos distúrbios políticos, pelo conflito regional e pelas mudanças arbitrárias de regimes políticos, pela dívida externa acumulada de seus governos para com os bancos ocidentais. As pessoas mais pobres do globo, em grande número, acabam por acreditar na “mensagem” do consumismo global e se mudam para os locais de onde vêm os “bens” e onde as chances de sobrevivência são maiores. Esses processos estão alterando profundamente a sociedade em que vivemos. Muitas estão se tornando etnicamente diversas pela primeira vez; outras estão observando que os padrões existentes de multiétnicidade estão se transformando ou intensificando.

<sup>12</sup> GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 467.

<sup>13</sup> HALL, Stuart, *op. cit.*, p.52.

Embora os sujeitos da presente pesquisa sejam menores de idade, é importante destacar que não pretendemos entrar no mérito da discussão sobre o limite cronológico das categorias “criança” e “adolescente”, mas usar os limites já estabelecidos pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e pela OMS (Organização Mundial da Saúde). Além do ECA e da OMS, existem outras organizações que têm seu próprio entendimento de “criança” e de “adolescente”, como é o caso das agências especializadas da ONU (ACNUR, OIT e UNICEF) e inclusive a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança,<sup>14</sup> da OUA (Organização da União Africana).

A despeito da diferença entre os limites estabelecidos pelo ECA e pela OMS, entendemos que, como os estudos do segundo são baseados em dados coletados em diferentes lugares do mundo, trata-se, portanto, de referências que se aproximam da realidade dos sujeitos desta pesquisa. No Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990,<sup>15</sup> é considerado a principal referência para determinar tais limites. De acordo com seu Art. 2º, criança é toda pessoa de até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Vale notar que os limites cronológicos das categorias variam de acordo com a agência.

Segundo a OMS, a adolescência é o período do crescimento e do desenvolvimento humano que se situa entre a infância e a idade adulta, isto é, entre dez e dezenove anos de idade.<sup>16</sup> Esse período, considerado uma transição crítica na vida, é caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais do meio em que vive.

Os processos biológicos e psicossociais condicionam vários aspectos desse crescimento e desse desenvolvimento: por exemplo, o início da puberdade que marca a transição entre a infância e a adolescência. Para a organização, os determinantes biológicos

---

<sup>14</sup> CADHP. *Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança*. Disponível em: <[http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Carta\\_Africana\\_dos\\_Direitos\\_e\\_Bem-Estar\\_da\\_Crianca.pdf](http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Carta_Africana_dos_Direitos_e_Bem-Estar_da_Crianca.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

<sup>15</sup> MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009, p. 7.

<sup>16</sup> OMS. *Compétences de base en santé et développement de l'adolescent pour les prestataires de soins primaires*. Disponível em: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/181465/9789242508314\\_fre.pdf?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/181465/9789242508314_fre.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 12 jan. 2018. Tradução minha.

são universais, no entanto, é importante enfatizar que a duração e as características podem variar no tempo, de acordo com a cultura ou modos de vida inscritos nas estruturas sociais. As mudanças pelas quais o mundo passou nos últimos anos incluem a urbanização, a comunicação em âmbito global, o início precoce da puberdade, o casamento precoce, bem como as mudanças das atitudes e dos comportamentos sexuais.

Para a realização das primeiras entrevistas, foi usada uma abordagem metodológica de cunho qualitativo por ser mais adequada para o entendimento do embasamento teórico da subjetividade e da identidade e por se tratar de um tema mais próximo aos sujeitos. Ao todo, foram realizadas nove visitas nas residências dos participantes – em bairros localizados nas zonas oeste, leste e norte da cidade de São Paulo –, onde foram realizadas oito entrevistas durante finais de semanas. Além disso, foram realizadas seis visitas nas escolas onde os participantes estudam. Com exceção da escola em que estuda o sujeito Julia na qual foi necessário apresentar uma carta da Faculdade de Educação solicitando autorização para a coleta de dados, as demais instituições se colocaram à disposição para colaborar com a pesquisa, fornecendo informações sobre sua estrutura, o quadro de professores, número de funcionários e de alunos, inclusive por sala e período. As entrevistas – gravadas em áudio – foram livres, conforme nos orienta Maria Isaura Pereira de Queiroz:

[...] o que se pretende na verdade é que narre livremente, pois tanto é importante o que relata, quanto é importante o ritmo de seus pensamentos e de suas recordações. Esta é a técnica apropriada para a coleta de narrativas longas, com encadeamento de ações, de acontecimentos, de circunstâncias, no tempo; também se pretende conhecer de maneira profunda o modo de pensar do informante e, através dele, sua visão do mundo.<sup>17</sup>

Outro instrumento usado foi o “caderno de campo”, também conhecido por “diário de pesquisa”. Seu uso foi de extrema importância, pois nos permitiu anotar e registrar informações adicionais, as condições em que entrevistas foram feitas, considerando a distância até as residências, tempo de deslocamento, tipos sociais, questionamentos, dúvidas etc., bem como as observações e reflexões feitas durante a execução da pesquisa.

Por fim, procurou-se, no decorrer das transcrições, conservar o máximo possível a originalidade das entrevistas sem trocar palavras, expressões ou orações. Esse método nos

---

<sup>17</sup> QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: CERU/FFLCH/USP, 1983. p. 46-47.

possibilitou avaliar com mais profundidade a relação dos sujeitos com a língua falada. Com base nessa análise, foi possível observar a distinção entre o domínio da língua portuguesa entre os sujeitos da pesquisa, incluindo aqueles que entraram no país no mesmo período. As transcrições anexas apresentam em todos os matizes esse ponto. De lá, extraímos elementos para refletir sobre a questão da linguagem.

Pode-se indagar, tendo em vista que os sujeitos estão em processo de socialização num contexto cultural diferente do seu país de origem e parte destes não tem domínio completo da língua portuguesa, insistiu-se na comunicação em português, motivo pelo qual as entrevistas não foram realizadas em francês. Em outras palavras, essa possibilidade foi descartada porque um dos objetivos centrais da pesquisa é justamente analisar o quanto os sujeitos conseguem se comunicar no vernáculo local, com o máximo de gírias e expressões ao seu alcance e com o ritmo através do qual processam e fornecem as informações. Fazer as entrevistas em português, pelo menos no primeiro contato, abriu possibilidades de interpretação no que diz respeito à integração destes nas escolas.

No processo da pesquisa, foram entrevistados oito sujeitos: duas crianças e dois adolescentes refugiados africanos vindos da RDC (República Democrática do Congo), com os quais tivemos contato por meio da ONG IKMR<sup>18</sup> (*I Know My Rights*), três educadoras brasileiras e uma das responsáveis legais por um dos adolescentes. Inicialmente pretendíamos entrevistar apenas duas crianças e dois adolescentes. No entanto, foi observado que as três educadoras, contratadas pela ONG IKMR, participaram do processo de interação das crianças e dos adolescentes; logo, entrevistá-las poderia contribuir significativamente para a coleta de dados e as futuras análises.

Nos primeiros contatos com a cultura e, principalmente, a escola brasileira, as crianças e os adolescentes refugiados receberam acompanhamento educacional das educadoras mencionadas acima. O trabalho delas incluía acompanhar as demandas escolares, auxiliar os sujeitos em atividades escolares, participar de reuniões de pais nas escolas (em alguns casos os pais não participavam, porque trabalhavam ou tinham dificuldades de entender a língua

---

<sup>18</sup> A ONG IKMR é uma referência no que diz respeito a atendimento de crianças e adolescentes refugiados no Brasil. Atualmente ela atende mais de 350 menores de idade de diversas nacionalidades (Síria, Palestina, Angola, Sudão do Sul etc.). Desse número, aproximadamente 80 são da RDC, um país que tem como língua oficial o francês. A ONG não dispõe de uma área voltada para realização de pesquisas, mas atende e concede entrevistas a pesquisadores brasileiros e estrangeiros de diversos centros de pesquisas e universidades do Brasil e do exterior.

portuguesa, cabendo às educadoras participarem das reuniões e, posteriormente, fazer os relatos aos pais). Quanto à responsável legal entrevistada, é possível observar uma leitura da realidade dos sujeitos refugiados com base na perspectiva desta, enquanto mãe e adulta que acompanhou a interação do filho na escola brasileira e as questões que se apresentaram durante esse processo.

A escola, embora seja um espaço de inclusão, segundo Pierre Bourdieu, muitas vezes pode excluir brutalmente os indivíduos que são cultural e socialmente desfavorecidos, mas incluídos em seu interior. Para o autor, a escola sempre excluiu e atualmente exclui de forma continuada e mantém no próprio âmbito aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Os filhos das famílias dos refugiados, cada vez mais presentes em escolas de países como o Brasil, podem ser vítimas de exclusão no ambiente escolar. Os motivos dessa exclusão podem ser de caráter cultural (aqui menciono especificamente práticas que são trazidas da cultura anterior e que não são bem aceitas na cultura atual), até social (por exemplo, os relatos que veremos sobre o sujeito Maria a respeito das crianças brasileiras zombarem dela porque sua mãe é empregada doméstica).

Segundo Bourdieu:

Os filhos de imigrantes, na maioria dos casos abandonados a si mesmos já desde o primário, e obrigados a entregar suas escolhas à instituição escolar, ou ao acaso para encontrar seu caminho, num universo cada vez mais complexo, e por isso votados a errar a hora e o lugar no investimento do seu reduzido capital cultural.<sup>19</sup>

No que diz respeito ao país de origem dos sujeitos refugiados desta pesquisa, a RDC é localizada na África Central e é o maior país da África Francófona, com 2.3 milhões de quilômetros quadrados. Segundo o Banco Mundial<sup>20</sup>, sua população (Censo Populacional 2016) é de aproximadamente 77 milhões de habitantes. Em decorrência dos conflitos, de acordo com o relatório de 2016 do ACNUR<sup>21</sup>, mais de 2,9 milhões de congoleses deixaram o país. É importante observar que aproximadamente 90% da população congoleza são cristãos. Esse aspecto, como veremos mais adiante, auxilia na socialização dos sujeitos no Brasil. A

---

<sup>19</sup> BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. In: *A miséria do mundo*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001. p. 485.

<sup>20</sup> THE WORLD BANK. *Country Overview: RDC*. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/country/drc/overview>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

<sup>21</sup> ACNUR. *Global Trends: 2016*. Disponível em: <<https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

conversão ao catolicismo na RDC, como observou o pesquisador Gabriel dos Santos Filho,<sup>22</sup> data entre 1485 e 1487, quando os primeiros missionários se instalaram naquele reino africano. Daí as origens das irmandades com a vinda dos negros no Brasil no século XVII:

O estudo da história do Brasil nos revela que esses congos católicos criam as várias irmandades negras de Nossa Senhora do Rosário, de São Benedito, da Boa Morte e outras, onde cultuam santos africanos, como Santo Antônio de Categeró, Santa Efigênia, Santo Elesbão, que não têm correspondência no candomblé, segundo o dito sincretismo. No rastro dessa civilização conguesa no Brasil, sobrevivem manifestações tradicionais como as Congadas e os Moçambiques, que cultivam a pertença católica. A convivência entre o catolicismo e o culto aos Inquices no antigo Reino do Congo foi marcada por conflitos e por aproximações, o que está na raiz da dupla pertença praticada por vários católicos negros no Brasil, especialmente na Bahia.<sup>23</sup>

Segundo dados<sup>24</sup> obtidos do Departamento da Polícia Federal, até maio de 2017, 635 refugiados da RDC moravam na cidade de São Paulo. Os dados da instituição fornecem o número de residentes de outras nacionalidades como, por exemplo, Senegal e Camarões.<sup>25</sup> Já, de acordo com os dados do CONARE<sup>26</sup> (Comitê Nacional para os Refugiados) e do ACNUR, em 2016<sup>27</sup>, 382 congolese solicitaram refúgio.

<sup>22</sup> FILHO, Gabriel dos Santos. *O catolicismo brasileiro e a construção de identidades negras na contemporaneidade: um olhar sócio-antropológico sobre a Pastoral Afro-Brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2001.

<sup>23</sup> FILHO, Gabriel dos Santos. *op. cit.*, p. 11.

<sup>24</sup> BRASÍLIA. *Polícia Federal*: 1. Trata-se de requerimento de informação protocolado no e-SIC formulado nos seguintes termos: “...número de imigrantes, incluindo refugiados, que entraram no Brasil e no Estado de São Paulo nos últimos dez anos. Se possível, seu país de origem e o ano em que eles entraram no Brasil...” 2. Com relação ao seu requerimento nos termos da Lei 12.527/2011, esclareço inicialmente que a Polícia Federal transparece os dados sobre movimentação migratória de maneira ativa por meio de cooperação com o Ministério do Turismo. Os dados informados ao Ministério são publicados no Anuário Estatístico que pode ser acessado no endereço: <http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/dadosefatos/anuario>. ago. 2017.

<sup>25</sup> De acordo a ACNUR, os indivíduos dos dois países são considerados imigrantes porque deixaram seu país por instâncias econômicas. A agência considera refugiados as pessoas que estão fora de seu país de origem por fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias necessitando de “proteção internacional”. As situações enfrentadas são frequentemente tão perigosas e intoleráveis que essas pessoas decidem cruzar as fronteiras nacionais para buscar segurança em outros países, sendo internacionalmente reconhecidos como “refugiados” e passando a ter acesso à assistência dos países, do ACNUR e de outras organizações relevantes.

<sup>26</sup> O CONARE tem a finalidade de analisar os pedidos de solicitação de refúgio e de declarar o reconhecimento dessa condição, além de decidir sobre a eventual perda da mesma. É de sua competência orientar e coordenar as ações necessárias à eficácia da proteção, da assistência e do apoio jurídico aos refugiados, ademais da aprovação de instruções normativas adicionais.

<sup>27</sup> SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA. *Refúgio em números*. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/01/refugio-em-numeros-2010-2016.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2018. Tradução minha.

A presença significativa da comunidade congoleza em São Paulo foi um dos principais fatores que facilitou nosso contato com o grupo. A partir de então, estabelecemos os seguintes critérios para selecionar as crianças e os adolescentes: residentes na cidade paulista há no mínimo doze meses, que estejam acompanhados por pelo menos um dos responsáveis legais – em nosso caso todos estão acompanhados pelo pai e pela mãe – que estejam com idade entre sete e dezessete anos de idade.

Os contatos com as famílias para a seleção dos possíveis participantes da pesquisa iniciaram-se em meados de setembro de 2017. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa-Unicamp (2017), entramos em contato, por telefone, com os responsáveis legais pelos possíveis participantes para agendar uma reunião presencial na qual seriam explicados os objetivos da pesquisa, seus benefícios, a participação dos menores de idade e eventualmente assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inicialmente, pretendíamos selecionar apenas crianças e adolescentes matriculados em escolas públicas de São Paulo, quando iniciamos os contatos, entretanto fomos surpreendidos por um adolescente que estudou em escolas públicas e se transferiu para uma escola particular de classe média na cidade de São Paulo. A partir de então, decidimos incluí-lo na investigação, pois poderia trazer contribuições significativas advindas de outro universo escolar. Sua inclusão não alteraria os objetivos da pesquisa; pelo contrário, permitir-nos-ia compreender melhor as questões levantadas tanto na rede pública quanto na particular, pois os dois sistemas de ensino têm estrutura e funcionamento diferentes no que tange ao acolhimento de crianças refugiadas.

Para as famílias africanas que ingressam os novos contextos sociais, sobretudo aqueles que chegam com filhos ainda pequenos, migrar não é apenas “fugir” ou sobreviver, é não suportar o fato de que seus filhos poderão ser vítima daqueles conflitos e violências desumanas, é, ainda que seja necessário viajar de barco e navio, atravessar o mar ou desertos em condições precárias, buscar melhores condições de vida. Há famílias que, na tentativa de salvar os filhos, enviam-nos junto com parentes ou conhecidos. Há aqueles em que apenas um dos responsáveis legais viaja com as crianças, pois não têm condições de custear as despesas da viagem de todos; assim, posteriormente, o outro membro da família vai ao encontro dos que estavam no exterior. Vale mencionar que esse processo de ruptura e reencontro familiar

leva em média dois a cinco anos - no caso de um dos nossos entrevistados, essa experiência levou mais de dez anos.

Há ainda famílias que, uma vez no país de destino, não pretendem retornar ao país natal. Este é o caso das famílias dos sujeitos entrevistados. Contudo, elas mantêm uma forte ligação com a cultura do país de origem. Acompanham os noticiários, assistem a filmes, séries, ouvem músicas, conversam com familiares e amigos pelas redes sociais e preparam culinária típica no dia-a-dia, tentando preservar a identidade.

Forçados a saírem de seu país de origem por conflitos armados, a preocupação em relação à exposição de imagem das famílias dos sujeitos entrevistados é explicada, além do medo que ainda assombra a maioria, pela preocupação com as proporções do conflito ultra fronteiriço que a violência do governo poderia tomar, atingindo aqueles que estão fora do território congolês. O segundo motivo pelo qual as famílias estão evitando dar entrevistas é a forma como eles são abordados pelos pesquisadores (as) e a falta de retorno sobre os resultados da pesquisa. Todos alegaram que, depois de participarem de pesquisas, não tiveram acesso aos resultados. Tais questões, que inicialmente não faziam parte do nosso problema de pesquisa, foram incluídas, pois se trata de preocupações que foram sentidas em todas as famílias entrevistadas.

Uma das prioridades das famílias que ingressam no território brasileiro é matricular seus filhos na escola. Contudo, em qualquer escola brasileira, a matrícula dos sujeitos só é permitida mediante a apresentação de Protocolo de Solicitação de Refúgio. Segundo a Lei 9.474, de julho de 1997, uma vez no território brasileiro, essa categoria de estrangeiros “deverá apresentar-se à autoridade competente e externar vontade de solicitar o reconhecimento da condição de refugiado.”<sup>28</sup> Após o pedido de solicitação de refúgio, o órgão fornece um Protocolo de Registro de Refúgio (PRR) por meio do qual os sujeitos têm direito a serviços públicos e de instituições de diferentes ordens, como realizar o Cadastro de Pessoa Física (CPF), fazer matrículas em escolas e universidades, emitir Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), Carteira Nacional de Habilitação (CNH); disputar vagas de emprego, ser atendido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) etc.

---

<sup>28</sup> BRASIL. *Lei de Imigração*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm)>. Acesso em: 02 maio 2018.

Embora a orientação seja de que as crianças e os adolescentes refugiados recém-chegados ao Brasil sejam imediatamente inscritos nas escolas, muitos pais, cientes das rupturas pelas quais os filhos estão passando e das dificuldades impostas pela nova realidade, preferem esperar até que esses tenham um domínio básico da língua. É importante observar que, com exceção da matéria de inglês, todas as outras são ministradas em português. Esse fato também exige dos sujeitos, dependendo da idade e da etapa escolar, como veremos mais adiante, um domínio básico da língua para terem condição mínima de acompanhar as aulas, se comunicar com os professores e com os colegas da escola. Nesse sentido, a comunicação torna-se importante na vida escolar das crianças e adolescentes refugiados, afinal, já dizia Raymond Williams que comunicar é educar. Em outras palavras, “comunicar é um intenso processo de aprendizagem”, sintetiza Alexandro Paixão, leitor de Williams.<sup>29</sup>

Para compreender melhor as questões relacionadas à linguagem no ambiente escolar, iremos analisar os sujeitos da pesquisa agrupados de acordo com grau de dificuldades que cada um apresenta para se comunicar na língua portuguesa: o grupo que, com o passar do tempo, conseguiu superar as dificuldades da língua e o grupo que ainda não superou tais dificuldades.

No ambiente escolar, um espaço “praticado, constitutivo de, e constituído por sujeitos, o falante se reconhece existindo: atuando sobre o mundo, atuando sobre o outro e sobre si mesmo”.<sup>30</sup> Portanto, a interação com professores, professoras, alunos, alunas e outros indivíduos que estão nesse espaço permite o desenvolvimento dos alicerces psicológicos e desempenha um papel fundamental na formação individual e coletiva.

Por motivos éticos, morais e, sobretudo, por se tratar de participantes menores de idade, reservamo-nos o direito de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Não é divulgada nenhuma informação que possa constrangê-los ou prejudicá-los. Tanto seu nome como o de seus familiares foram trocados. Também não são divulgadas as escolas onde eles estudam. Sendo assim, os sujeitos da presente pesquisa são: duas crianças e dois adolescentes, que tiveram seus nomes alterados para os pseudônimos Maria, João, Julia e Pedro; as três educadoras e a responsável pelo adolescente Pedro tiveram seus nomes abreviados com a letra

---

<sup>29</sup> PAIXAO, Alexandro Henrique. *Raymond Williams e a Educação Democrática*. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 145, p. 1004-1022, Dez. 2018.

<sup>30</sup> DIETZCH, Mary Julia Martins. *Espaços da Linguagem na Escola*. São Paulo: Humanitas, 2005.

inicial dos nomes verdadeiros: A. B. K. e C, respectivamente. É importante mencionar que o foco maior será dado às crianças e aos adolescentes.

A criança Maria tem oito anos de idade, chegou ao Brasil com a família em julho de 2013. Atualmente reside num bairro da zona norte e ela estuda no período matutino em uma escola pública localizada no bairro da Mooca, na cidade de São Paulo. A distância entre sua residência e a escola é de aproximadamente vinte quilômetros. Como meio de transporte, usa um veículo escolar (van) que a busca em casa por volta das 06 horas da manhã, bem como seu irmão de quatro anos de idade. Após a escola, eles frequentam um núcleo do Centro para Criança e Adolescente (CCA) no período vespertino. O mesmo veículo os traz de volta para casa aproximadamente às 18 horas.

Os pais de Maria são graduados em Análise de Sistemas, porém, apenas o pai trabalha na área. Foram realizadas ao todo três visitas na residência e duas na escola. As nossas análises demonstraram que Maria tinha amplas relações de amizade fora e dentro do ambiente escolar, com participação em atividades sociais, extracurriculares, além do domínio da língua portuguesa, demonstrando estar integrada à cultura local. Ao perguntar se ela já havia ficado sozinha uma vez na escola, foi enfática em sua resposta *“Isso nunca aconteceu. Todo mundo na minha sala é meu amigo”*.

João e Julia (eventualmente denominados de família L.), que são irmãos, vieram com os pais para o Brasil em abril de 2015. João tem dez anos e Julia, treze anos de idade. A família mora na zona leste e eles estudam no período vespertino numa escola pública localizada no bairro. A distância entre a escola e a residência é de aproximadamente dois quilômetros. O pai é formado em Direito e trabalhou em áreas jurídicas na República Democrática do Congo. Atualmente, ele está sem emprego e cuida dos filhos no período matutino. O pai chegou a trabalhar como segurança por um curto período de tempo. Quanto à mãe, ela parou os estudos no ensino fundamental. No Brasil, assim como outras mulheres africanas refugiadas, segundo testemunho, ela trabalha como camelô no centro da cidade de São Paulo. Foram realizadas quatro visitas na residência e quatro nas escolas onde eles estudam.

Observamos que os dois participantes têm muitas questões e demandas, não apenas em relação à língua, mas sociais. As entrevistas de ambos, pode-se dizer que foram decisivas para compreender a dificuldade num processo de comunicação. Durante as abordagens, os diálogos

com os dois foram curtos, as respostas eram sempre breves ou, então, respondiam “não”, “sim”, “eu não sei”. Em alguns casos Julia respondia: “eu não entendi”. Sua entrevista durou 19 minutos e a de João apenas 10 minutos. Embora as perguntas feitas para os dois fossem praticamente as mesmas questões feitas para os sujeitos Pedro (duração de 1 hora) e Maria (duração de 50 minutos), obtivemos resultados muito diferentes.

O adolescente Pedro tem doze anos de idade, chegou ao Brasil com a mãe em outubro de 2014. O pai é formado em Teologia e, atualmente, está cursando o terceiro ano de Direito numa universidade brasileira - mora no Brasil há treze anos. A mãe, sujeito C., é o responsável legal que foi entrevistada. Ela é formada em Jornalismo, trabalhou como jornalista e educadora em ONG na capital e outras cidades da RDC. No Brasil, ela dá cursos em escolas e ONGs sobre educação e cultura africana. Entre os sujeitos da pesquisa, Pedro é o único que estuda numa escola particular de classe média. Antes disso, ele passou por três escolas públicas. Preocupada com algumas questões relacionadas a racismo, violência e ao uso de drogas em escolas públicas, os relatos do ambiente escolar motivaram a mãe a procurar uma escola “melhor” para o filho, tendo conseguido uma bolsa integral na escola atual.

Pedro reside com a família na zona oeste de São Paulo e a distância entre a residência e a escola é de aproximadamente oito quilômetros. Usa transporte público (ônibus) como meio de deslocamento até a escola. Foram realizadas três visitas na residência e nenhuma visita na escola. Foi observado que Pedro não tem praticamente nenhuma dificuldade no ambiente escolar. Uma das únicas dificuldades é com a matéria de língua portuguesa. Segundo a educadora K., quando ele fica de recuperação, é sempre na matéria de língua portuguesa.

Dito isso e partindo dessas ponderações iniciais, a pesquisa se concentrará nas atividades de socialização dessas crianças e adolescentes por meio do processo das trocas linguísticas nos espaços escolares, principalmente, embora situações familiares e outros eventos cotidianos, extramuros da escola, terão presença também. Para apresentar essas situações, esta pesquisa se dividirá em quatro capítulos:

O capítulo I busca apresentar um panorama mundial dos deslocamentos forçados entre os anos 2014 e 2017 – período que coincide com a entrada dos sujeitos da pesquisa no território brasileiro –, focando a condição dos menores de dezoito anos de idade no contexto das migrações internacionais contemporâneas. Portanto, debruçamo-nos sobre a importância

de discutir o lugar ocupado pelos sujeitos desta pesquisa: crianças e adolescentes refugiados negros africanos. E, por fim, abordaremos a condição das mesmas no contexto brasileiro.

Num segundo momento, dentro deste mesmo capítulo, abordaremos a temática dos direitos humanos no contexto das migrações internacionais. É importante destacar que, como veremos mais adiante, os instrumentos de direitos humanos são fundamentais na busca de garantir direitos básicos aos sujeitos. Isso porque, deslocar-se forçosamente envolve, na maioria das vezes, uma série de violações de direitos humanos tanto no âmbito nacional como no âmbito internacional. Pode-se dizer que o pesquisador ou o agente que trabalha com a temática do refúgio em geral, sobretudo voltada para crianças, deve familiarizar-se com leis, diretrizes e princípios nacionais e internacionais. A reflexão, nesse sentido, será a de apresentar ao leitor alguns dos principais instrumentos que têm discutido a temática, como eles têm sido aplicados e qual é a sua efetividade. O capítulo 1 contou com uma análise detida dos relatórios *Global Trends* (Tendências Globais), publicados pelo ACNUR e dos relatórios, *Rapports sur la Situation des enfants dans le monde* (Relatórios sobre a Situação das crianças no mundo), publicados pelo UNICEF. Os dados apresentados neste capítulo são dos deslocados forçados de modo geral, que incluem imigrantes, refugiados, apátridas etc.

O capítulo II trata de uma breve discussão teórica acerca da abordagem de Raymond Williams e seus leitores sobre “cultura em comum”. Portanto, abordaremos como essa ideia de cultura pode dialogar com a realidade dos sujeitos da pesquisa. Além disso, faremos uma breve discussão sobre identidade e “cultura em comum” a partir da perspectiva dos autores Raymond Williams e Stuart Hall.

No capítulo III, pretendemos discutir sobre a importância da linguagem no processo de interação de crianças e de adolescentes refugiados nos novos contextos sociais, principalmente nos casos em que os sujeitos não dominam a língua do país de destino. Nesse contexto, acreditamos que a linguagem é um elemento fundamental no processo de interação, pois “é por meio dela que os sujeitos se constituem enquanto seres ativos de um sistema social”<sup>31</sup>, isto é, a linguagem permite acesso aos mais diversos espaços de sociabilidade. Em síntese, buscaremos discutir como se deu o processo de aquisição e aprendizagem da linguagem, qual é o papel da educação, dos professores, dos colegas da escola, da literatura

---

<sup>31</sup> GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 43.

durante esse processo. Trata-se aqui de discutir a linguagem como uma categoria de experiência, por meio do qual os sujeitos se comunicam e dão sentido aos sentimentos e ideais.

O capítulo IV tem por objetivo discutir a discriminação na educação. Mais especificamente, pretendemos abordar as principais questões, tais como racismo e xenofobia enfrentados pelos sujeitos no ambiente escolar. Além disso, discutiremos sobre xenofobia, os estereótipos construídos frente às crianças e aos adolescentes refugiados. Trata-se, aqui, de discutir expressões, frases e adjetivos que são atribuídos ao termo refugiado e aos sujeitos: como, por exemplo, “invasores”, “foragidos”, “criminosos”, “estranhos e não proprietários do solo”, entre outros. Durante as entrevistas, em diversos momentos, as crianças e os adolescentes relataram ter sofrido algum tipo de preconceito, xenofobia ou racismo. Os relatos, no entanto, divergem de acordo com cada sujeito e/ou categoria. Os sujeitos A, B, K e C trouxeram elementos que não foram relatados pelas crianças e adolescentes entrevistados. Outras questões, como, por exemplo, de gênero, autoidentificação, autoimagem e autoestima apareceram durante as entrevistas. Em síntese, nosso objetivo aqui será, o de mobilizando os termos “discriminação”, “racismo”, “xenofobia”, “refugiado”, “africano” etc., discutir como eles se manifestam nas crianças e adolescentes refugiados. E, por fim, abordaremos tais questões no contexto das migrações internacionais.

## CAPÍTULO I

### I. A vulnerabilidade das crianças e adolescentes refugiados no contexto das migrações internacionais

*A proteção dos refugiados não é apenas a responsabilidade dos Estados vizinhos de uma crise: é uma responsabilidade coletiva da comunidade internacional.<sup>32</sup>*

O ano de 2014 estabeleceu um novo marco no contexto das migrações internacionais. De acordo com o relatório de 2014 do ACNUR, 51% dos deslocados forçados (total de 59.5 milhões de pessoas) eram menores de dezoito anos de idade. Pela primeira vez em décadas, isto é, desde a Segunda Guerra Mundial, o número de menores de dezoito anos de idade ultrapassou o número dos adultos, o que significa que, mais da metade dos deslocados forçados são atualmente crianças e adolescentes. Esse dado, considerado bastante crítico, traz à tona e intensifica discussões relacionadas à vulnerabilidade, garantia e violações de direitos humanos durante os processos de deslocamentos e inserção nos países de destino.

Em 2010, embora o número de deslocados forçados no mundo tenha sido inferior ao dos anos seguintes, naquele momento, o ACNUR registrou, até então, a maior taxa dos quinze últimos anos. Os principais motivos do aumento do fluxo migratório foram os desastres naturais no Haiti, Benim, Paquistão, na República Dominicana, nas Filipinas e em Uganda, como também os conflitos ocorridos no Afeganistão, Iraque, na Somália e República Democrática do Congo, este ainda em conflito. No mesmo ano, dos 43.7 milhões de deslocados forçados, 47% eram crianças e adolescentes; porcentagem que diminuiu para 46% nos dois anos seguintes.

No que diz respeito à taxa mundial de deslocamentos, em 2011 e 2012, foi de 42.5 e 45.2 milhões respectivamente, uma oscilação entre 1.2 e 2.7 milhões, que pode ser considerada normal. Os países com maior número de imigrantes mantiveram-se os mesmos durante esse período, com pequenas oscilações: 2010 - 3 milhões no Afeganistão, 1,68 milhão no Iraque e 770 mil na Somália; 2011 - 2.66 milhões no Afeganistão, 1.42 milhão no Iraque e 1 milhão na Somália; 2012 - 2.58 no Afeganistão, 1.13 na Somália e 746 mil no Iraque.

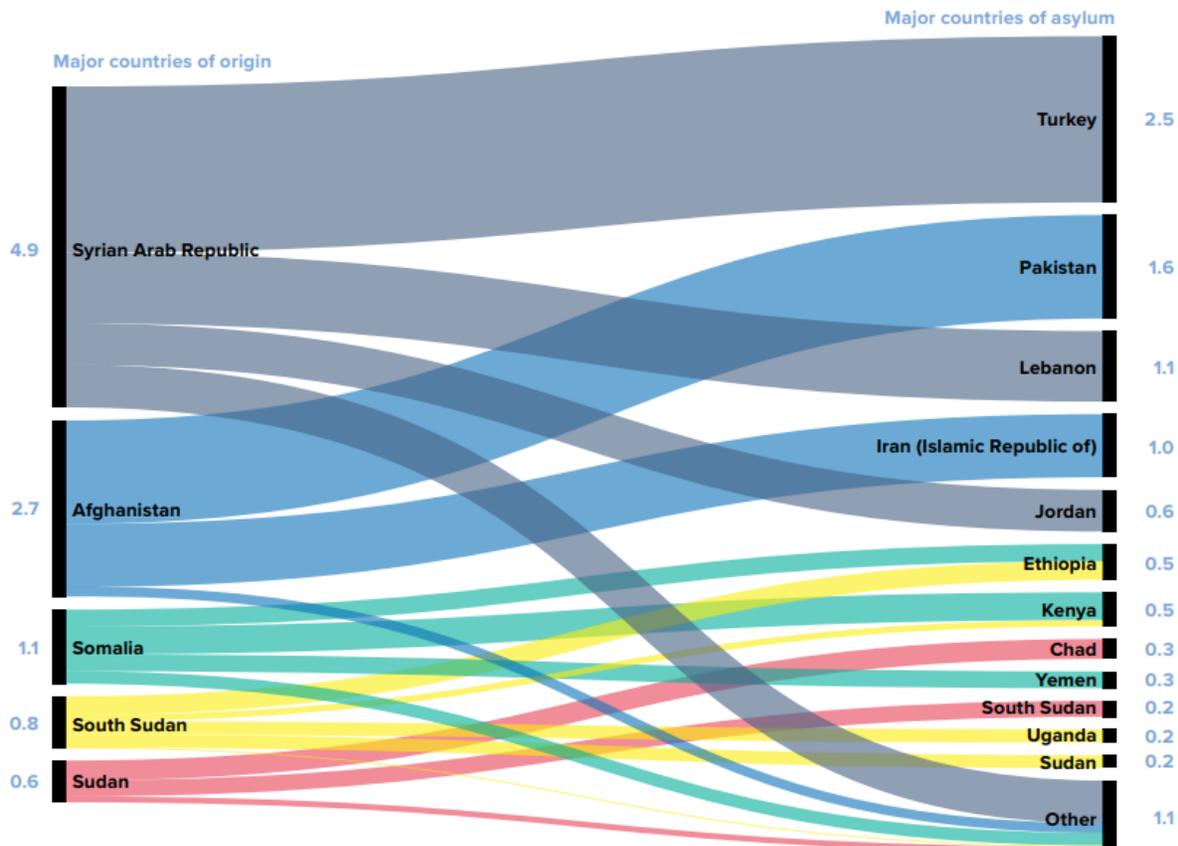
---

<sup>32</sup> Antonio Guterres, Secretário Geral das Nações Unidas.

Em 2013, era possível verificar mudanças significativas no fluxo das imigrações internacionais. Uma delas, talvez a mais expressiva, foi provocada pela Guerra da Síria, que estava em seu terceiro ano; obrigando aproximadamente 2.46 milhões de pessoas a buscarem refúgio. Nesse contexto, a Síria ocupou o segundo lugar no ranking dos países com maior número de refugiados no mundo. Em agosto daquele ano, o ACNUR registrou a milionésima criança refugiada síria; poucas semanas depois, a agência anunciou que o número de crianças e adolescentes sírios havia ultrapassado os dois milhões.

Assim como em algumas regiões do Oriente Médio, no continente africano, países como a República Democrática do Congo, República Centro-Africana, Somália, o Sudão e Sudão do Sul tiveram um aumento expressivo de número de menores refugiados. Até o final 2013, o total de deslocados forçados era de 51.2 milhões de pessoas, dos quais 50% tinham menos de dezoito anos de idade, um crescimento de 4% em relação ao ano anterior. De acordo com os dados do ACNUR, o continente africano sempre apresentou altas taxas de menores refugiados e imigrantes. Em 2013, por exemplo, aproximadamente 59% das crianças e adolescentes refugiados no mundo eram africanas. Embora a Europa seja vista como um dos principais destinos de imigrantes e refugiados africanos, os países africanos são os que mais recebem refugiados e imigrantes de suas nações vizinhas. A título de exemplo, em 2015, enquanto a Somália, o Sudão e o Sudão do Sul tiveram taxas de refúgio alarmantes, a Etiópia, o Quênia, Chade e Uganda foram e ainda são os países que mais recebem refugiados e imigrantes africanos, conforme pode ser observado nas figuras abaixo.

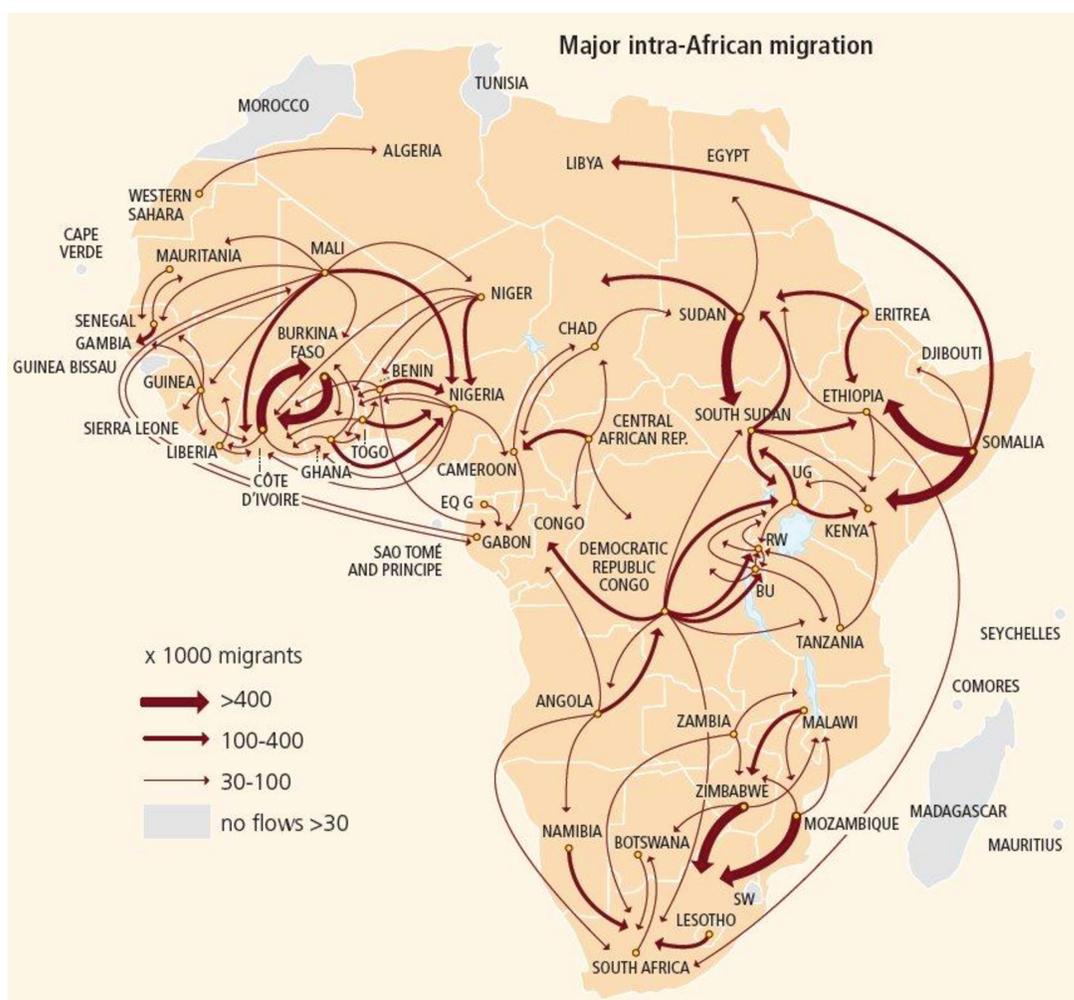
## Principais fluxos de imigração no Mundo



Fonte: ACNUR, Global Trends 2015.

É possível verificar que, tanto na figura anterior como na que vem a seguir, os fluxos de imigração de africanos são superiores dentro do próprio continente. Apenas uma parcela pequena consegue migrar para a América e a Europa. Isso se deve a inúmeras razões: facilidade de deslocamento para as nações vizinhas africanas, na maioria das vezes não é necessário ter visto e as leis imigratórias são mais flexíveis; ao contrário, a condição financeira precária, o custo de viagem, as dificuldades de acesso a vistos de países europeus e americanos, barreiras e leis imigratórias dificultam a entrada de imigrantes africanos nos tão sonhados países de primeiro mundo. E, por fim, muitos que tentam o caminho do deserto do Saara e do Mediterrâneo não chegam ao “destino”.

## Fluxo de migração no continente africano



Fonte: African Studies Centre Leiden

Observa-se que, em 2014, a imigração em massa atingiu níveis sem precedentes na história contemporânea: 59.5 milhões de pessoas, 8.3 milhões a mais do que no ano anterior. O crescimento, fora da curva de “normalidade”, foi consequência das novas crises que surgiram no Oriente Médio, no continente africano e dos conflitos ainda não resolvidos no Afeganistão, na República Democrática do Congo e na Somália. Além da crise em curso na Síria, novos conflitos eclodiram nesse período na República Centro-Africana, no Sudão do Sul, na Ucrânia e no Iraque, causando o deslocamento massivo de pessoas. É importante observar que aproximadamente 70% dos refugiados e imigrantes, naquele ano, vieram dos países supracitados. Tais dados se tornam mais preocupantes pela primeira vez em décadas, como observou a própria ACNUR:

Durante a maior parte da década passada, o número de deslocamentos variou entre 38 e 43 milhões de pessoas por ano. No entanto, desde 2011, quando os níveis atingiram 42.5 milhões, esses números aumentaram para 59.5 milhões [em 2014] - um aumento de 40% em apenas três anos. Tal aumento representa um desafio para encontrar respostas adequadas para essas crises, levando cada vez mais ao deslocamento múltiplo de indivíduos ou movimentos secundários em busca de segurança.<sup>33</sup>

Estima-se que, em 2015, 65.3 milhões de pessoas foram forçadas a deixar sua casa, aproximadamente 65.6 milhões em 2016 e 68.5 milhões em 2017. Durante esses três anos, o número de crianças refugiadas ficou sempre acima de 50%. Se essa população de crianças deslocadas forçosamente formasse uma nação, ela seria a trigésima nona mais populosa do mundo e o segundo estado mais populoso do Brasil. No que diz respeito à República Democrática do Congo, país de origem dos sujeitos desta pesquisa, em 2017, 4.4 milhões de pessoas foram forçadas a sair de sua casa, dos quais mais de 54% eram crianças. Segundo o ACNUR, identificar os riscos que as crianças correm pode ser desafiador, pois:

A dependência das crianças em relação à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento pode torná-las vulneráveis ao abuso e à exploração por parte dos adultos e pode torná-las menos dispostas ou capazes de expressar seus medos e necessidades. Essa incapacidade ou falta de vontade também está ligada à idade e à maturidade da criança.<sup>34</sup>

Nesse cenário, identificar uma criança em risco exige um envolvimento proativo em uma base contínua a fim de avaliar os fatores de risco. Conhecer os países de destino, os ambientes de inserção e os espaços de sociabilidade permite registrar dados e informações relevantes para identificar quais crianças estão em risco, qual é o nível do risco e, sobretudo, quais são as ações e medidas a serem tomadas.

É importante observar que os relatórios do ACNUR trazem dados bastante detalhados sobre o número de crianças por país de origem, faixa etária, regiões mais afetadas pelos conflitos e a porcentagem total de crianças afetadas por área. Já os relatórios da UNICEF apresentam as principais questões ligadas à infância (direito, educação, trabalho infantil, exploração sexual, preconceito, tráfico de órgãos etc.) e as ações desenvolvidas nos países de origem, de destino e em áreas de risco.

<sup>33</sup> UNHCR. *Global Trends 2014: World at War*. *op cit.*, Acesso em: 26 mar. 2018. Tradução minha.

<sup>34</sup> Executive Committee of the High Commissioner's programme: Standing committee. EC/58/SC/CRP.7, 38th meeting. 22 February 2007. Tradução minha.

Essa é uma das principais contribuições significativas dos relatórios para pesquisadores e agentes. Embora o ACNUR seja uma das instituições mais confiáveis no que diz respeito à coleta de dados de refugiados, certamente há inúmeras crianças que escapam dessa coleta; portanto, o número de crianças refugiadas pode ainda ser maior.

Atualmente, no continente africano, os países com situações críticas são a República Democrática do Congo e o Sudão do Sul. O Congo foi o terceiro país com maior número de deslocados forçados no mundo, 5.1 milhões de pessoas, sendo 4.4 milhões de deslocados internos e 620.800 de refugiados e 136.400 de solicitantes de refúgio. Aproximadamente 75% são mulheres e crianças. Quanto ao Sudão do Sul, no mesmo ano, teve 4,4 milhões de deslocados forçados, onde aproximadamente 60% eram menores de dezoito anos de idade. Nesse contexto, segundo os relatórios do CONARE, o Brasil tem recebido muito mais solicitações de refúgio de congoleses do que de sudaneses e somalianos.

Muitos dos refugiados, principalmente dos países africanos, não têm condição financeira para custear uma viagem de avião ou até mesmo pagar as despesas consulares. Portanto, é exagerada a ideia de que os africanos que chegam ao Brasil têm uma condição financeira estável. Muitas vezes, dependem de doações de membros próximos ou familiares para comprar passagem e custear as despesas. Muitas vezes, fazem empréstimos com a promessa de reembolsar o valor uma vez no país de destino. Trata-se, portanto, de situações bastante complexas do ponto de vista da vulnerabilidade humana e que colocam em evidência problemas sociais diversos, muitos deles relacionados à questão dos direitos humanos.

## **II. Direitos humanos: crianças e adolescentes refugiados**

O deslocamento em massa de refugiados ocorre num contexto em que a soberania dos Estados permanece importante e, especificamente, aquele aspecto da competência soberana que permite ao Estado exercer a jurisdição *prima facie* exclusiva sobre seu território e decidir quem pode entrar e permanecer e quem deve ser impedido de entrar ou obrigado a sair. Como todo poder soberano, essa competência deve ser exercida dentro e de acordo com a Lei e o direito do Estado de controlar a entrada dos chamados não-cidadãos, estando esta sujeita a certas exceções bem definidas em favor daqueles que buscam refúgio. Além disso, o Estado

que busca exercer controle sobre a imigração fora de seu território, por exemplo, por meio de interceptação física, interdição e expulsão de solicitantes de refúgio, pode ser responsabilizado por ações que violam instrumentos internacionais de direitos humanos.

Quanto às crianças e aos adolescentes refugiados, muitos dos seus direitos lhes são negados antes de serem resgatados com ou sem vida na costa de uma praia<sup>35</sup>. O direito à liberdade, à educação, à segurança e à vida são ameaçados quando a criança é impedida de ir à escola porque corre o risco de ser atingida por uma bala na cabeça – como aconteceu com Malala Yousafzai, que sobreviveu e se tornou um símbolo da luta pelos direitos das crianças e direito à educação<sup>36</sup> – quando ela é forçada a se deslocar deixando seu lar, seus amigos, parentes e objetos preferidos – como aconteceu com os sujeitos aqui estudados.

A xenofobia, o preconceito racial e a intolerância em relação aos estrangeiros e, em particular, aos solicitantes de refúgio, aumentaram nos últimos anos. O ataque de 11 de setembro de 2001 suscitou debates sobre segurança nacional, principalmente em relação à entrada de imigrantes, ofuscando os legítimos interesses de proteção aos indivíduos. Vários países reformularam suas leis nacionais<sup>37</sup> alegando a necessidade de aumentar a segurança do Estado e, nesse processo, restringiram procedimentos e introduziram mudanças substanciais, ampliando questões como detenção, com o objetivo de evitar possíveis riscos à segurança. Em algumas situações, é possível observar que o contexto pós-11 de setembro foi usado para ampliar o escopo das disposições da Convenção de 1951, permitindo que os refugiados sejam excluídos do Estatuto dos Refugiados ou, se possível, expulsos do país. Em síntese, pode-se dizer que o grau de colaboração entre as autoridades, principalmente europeias, sobre imigração, asilo e aplicação de leis criminais também foi intensificado.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> Menciono aqui o caso da criança síria, Aylan Kurdi, encontrada morta numa praia da Turquia. THE GUARDIAN. Shocking images of drowned Syrian boy show tragic plight of refugees. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/world/2015/sep/02/shocking-image-of-drowned-syrian-boy-shows-tragic-plight-of-refugees>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

<sup>36</sup> Ativista paquistanesa e defensora dos direitos das crianças. Prêmio Nobel da Paz em 2014.

<sup>37</sup> A Lei 107 – 173 de 14 de maio de 2002 do governo dos Estados Unidos e a Lei nº 2003-1119 de 26 de novembro de 2003 relativas ao controle das imigrações, a permanência dos estrangeiros, do governo francês, são apenas dois exemplos de países que alteraram suas leis de imigração após o ataque de 11 de setembro.

<sup>38</sup> FELLER, Erika; TÜRK, Volker; NICHOLSON, Frances. *Refugee protection in international law UNHCR's global consultations on international protection*. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 4.

Nesse contexto, a Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951<sup>39</sup> e o seu Protocolo, de 1967<sup>40</sup>, são os principais instrumentos que visam regular, proteger e garantir os direitos de todos os refugiados, independentemente da nacionalidade e da religião. Segundo Volker Türk e Frances Nicholson, os dois instrumentos “refletem um valor humano fundamental sobre o qual existe um consenso global e são os primeiros e únicos instrumentos em nível mundial que regulam especificamente o tratamento daqueles que são obrigados a deixarem suas casas”<sup>41</sup>, por temores de perseguição política, religiosa, opção sexual, conflitos armados, violência ou outras circunstâncias que perturbam a ordem pública e que, como resultado, necessitam de “proteção internacional”. É importante mencionar que os instrumentos de “proteção internacional”, baseados em tratados internacionais, são importantes para as crianças refugiadas porque estabelecem padrões. Isto é, quando um Estado ratifica um tratado internacional, o governo deste se compromete a agir de acordo com os padrões estabelecidos no tratado.

As crianças e os adolescentes refugiados são sujeitos que compartilham direitos *universais*<sup>42</sup> básicos com todos os seres humanos. No entanto, estes, por serem indivíduos menores de dezoito anos de idade, gozam ou deveriam gozar de direitos *suplementares*.<sup>43</sup> Para além disso, sua condição enquanto refugiados lhes garante ou deveria lhes garantir direitos *particulares*.<sup>44</sup> Os dois últimos instrumentos foram adotados com o objetivo de fortalecer e incluir certos direitos que não são cobertos por outros instrumentos internacionais de direitos humanos. O mesmo argumento pode, por exemplo, justificar a adoção da Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança de 1981, assinada e ratificada, até o momento, por quarenta e um países. Segundo os Estados-membros da Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, a adoção da Carta foi necessária para tomar medidas adequadas para promover e proteger os direitos e o bem-estar da criança africana, tendo em vista que:

---

<sup>39</sup> ACNUR. *Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados*. op. cit., 2018.

<sup>40</sup> ACNUR. *Protocolo de 1967 relativo ao estatuto dos refugiados*. Disponível em: <<https://www.acnur.org/5b076dcd4.pdf>> . Acesso em: 17 set. 2018.

<sup>41</sup> FELLER, Erika; TÜRK, Volker; NICHOLSON, Frances. *Refugee protection in international law UNHCR's global consultations on international protection*. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 3-4.

<sup>42</sup> NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Toronto: Aegitas, 2014.

<sup>43</sup> UNICEF BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)> . Acesso em: 18 ago. 2018.

<sup>44</sup> ACNUR. *Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados*. op. cit., 18 ago. 2018.

...a situação da maioria das crianças africanas permanece crítica devido a fatores únicos de sua situação socioeconômica, cultural, tradicional e circunstâncias de desenvolvimento, as catástrofes naturais, conflitos armados, exploração e fome [...] Levando em consideração as virtudes do seu patrimônio cultural, histórico e os valores da civilização africana, que devem inspirar e caracterizar as suas reflexões sobre o conceito dos direitos e bem-estar da criança.<sup>45</sup>

A particularidade, a complexidade e a preocupação com o fluxo de imigração de crianças refugiadas africanas no continente e no mundo sempre foi um dos grandes temas de debate na CADHP. Os Estados-membros que assinaram e ratificaram a Carta Africana têm o dever de reconhecer os direitos e liberdades formulados na Carta e devem se comprometer em tomar todas as medidas necessárias, de acordo com os procedimentos constitucionais e as disposições da Carta, para adotar todas as medidas legislativas ou outras necessárias para cumprir as disposições da mesma.

Em segunda instância, a Comissão tem cobrado os Estados que assinaram a Carta Africana, mas não a ratificaram (Djibuti, Guiné-Bissau, Libéria, República Centro-Africana, República Árabe Saaraui Democrática, Somália, Suazilândia, Tunísia e Zâmbia) e os Estados que não assinaram nem ratificaram (Sudão, Sudão do Sul, São Tomé e Príncipe e República Democrática do Congo), na tentativa de ampliar a garantia de direitos básicos a todas as crianças do continente africano, principalmente as crianças e os adolescentes refugiados. É importante observar que os países com maior número de deslocados forçados estão entre aqueles que não a assinaram nem ratificaram a Carta. Estes estão entre aqueles que protagonizam as maiores violações dos direitos das crianças.

De acordo com o relatório “*We Can Die Too*” da Human Rights Watch<sup>46</sup>, baseado em entrevistas feitas na República Democrática do Congo, entre 2014 e 2015, com 101 crianças que são ou foram soldados, tanto o governo do atual presidente Salva Kiir Mayardit quanto as forças armadas da oposição, lideradas pelo ex-vice-presidente Riek Machar, recrutaram milhares de crianças desde o início da Guerra Civil, que começou em dezembro de 2013. Algumas das crianças tinham apenas treze anos de idade e a maioria delas estava entre quinze e dezessete anos. A pesquisa constatou que:

---

<sup>45</sup> CADHP. *Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança*. Disponível em: <[http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Carta\\_Africana\\_dos\\_Direitos\\_e\\_Bem-Estar\\_da\\_Crianca.pdf](http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Carta_Africana_dos_Direitos_e_Bem-Estar_da_Crianca.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2018.

<sup>46</sup> HRW. “*We Can Die Too*”: Recruitment and Use of Child Soldiers in South Sudan. New York: HRW.

Muitas vezes as crianças eram forçadas a entrar para as forças do governo ou se sentiam compelidas devido às duras condições nos locais de Proteção das Pessoas Cíveis da ONU e em outros lugares. Algumas foram submetidas a tratamento abusivo [...] detidas como punição ou como forma de forçá-las a lutar. Várias receberam treinamento militar na cidade de Bentiu, ou em “Kotong”, uma base militar do governo e campo de treinamento, no norte do Estado.

Embora a Constituição de Transição do Sudão do Sul defina criança como qualquer pessoa com menos de dezoito anos de idade e estabeleça que esta tenha o direito de “não ser obrigada a servir o exército”<sup>47</sup>, o governo usou crianças em diversos momentos durante o conflito. Por exemplo, durante o ataque ocorrido à cidade de Bentiu, em agosto de 2014, elas serviram na linha de frente para proteger a cidade e executaram tarefas como lavar roupas, cozinhar e buscar lenha.

Laurear o congolês Dr. Denis Mukwege, com o prêmio Nobel da Paz de 2018, médico ginecologista responsável por denunciar a onipresença do estupro como arma de guerra e a impunidade daqueles que cometem tal crime, revela a necessidade de discutir o assunto e a gravidade de uma prática que acontece há décadas na República Democrática do Congo e em outros países do mundo. Seu trabalho no Hospital Panzi, no leste do Congo, envolve dar atendimento a mulheres e meninas, muitas entre doze e dezessete anos de idade, sobreviventes de violência sexual. Segundo a Carta da ONU, a OIT, a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados e a Convenção Sobre os Direitos das Crianças, o recrutamento, a violência sexual e o uso de crianças como mão de obra configuram um conjunto de violação de direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos não é explícita no que diz respeito à proteção dos direitos das crianças refugiadas. No entanto, ela defende, em seu artigo 14º, que “toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de se beneficiar de asilo em outros países.” Neste caso, pode-se dizer que “toda pessoa” inclui a “criança refugiada”. Além da Declaração, os pesquisadores e especialistas em direitos humanos se baseiam em outras leis nacionais e internacionais para discutir as principais questões das crianças deslocadas forçosamente: tráfico de crianças, crianças desacompanhadas/separadas, deslocadas internamente, violência sexual e recrutamento forçados, detenção, discriminação, xenofobia e dificuldade de acesso a serviços, como, por exemplo, educação.

---

<sup>47</sup> *The Transitional Constitution of South Sudan 2012, article 17.*

As pesquisas são geralmente conduzidas de acordo com as categorias supracitadas e são encomendadas por agências como UNICEF e *Save the Children*, por vezes com referência explícita a elementos do Direito Internacional, especialmente a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças. Há outras organizações de direitos humanos, como a *Human Rights Watch*, citada anteriormente, e a *Defence for Children Internacional*, que têm feito trabalhos e estudos sobre formas específicas de violações de direitos humanos. No Brasil, deve-se mencionar a ONG IKMR, já citada anteriormente.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de novembro de 1959, é um instrumento suplementar porque ela prevê a toda criança: 1) desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social de forma saudável em condições de liberdade e dignidade; 2) direito a nome e nacionalidade; 3) direito a uma proteção especial; 4) direito a crescer, desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviço médico adequado e se desenvolver em boa saúde; 3) direito à educação escolar gratuita e obrigatória que lhe permita desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral; 4) direito de ser a primeira a receber proteção e atendimento, em todas as circunstâncias, devendo ser protegido contra o abandono e exploração no trabalho. Quando alguns ou a maioria desses direitos lhe são negados ou ameaçados, há um terceiro instrumento, chamado de direitos particulares, que fornece uma proteção mais específica e abrangente em favor da criança.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral na Resolução 44/25, em novembro de 1989, estabelece um enquadramento legal que exerce largamente o reconhecimento anterior das crianças enquanto seres de direitos, reconhecendo que elas têm personalidade jurídica distinta enquanto sujeitos menores de idade. A Convenção sobre os Direitos da Criança tornou-se, num curto espaço de tempo, um dos tratados de direitos humanos mais ratificados. Atualmente, apenas seis Estados não ratificaram a referida Convenção: Ilhas Cook, Oman, Somália, Emirados Árabes Unidos, Suíça e Estados Unidos.

A seguir, alguns dos instrumentos e dispositivos geralmente usados pela comunidade internacional para discutir os direitos das crianças e dos adolescentes refugiados: o conteúdo é de extrema relevância para discutir a condição das crianças e dos adolescentes refugiados:

- **Política do ACNUR a respeito das crianças refugiadas (1993):**<sup>48</sup> desde a sua criação, a entidade já havia demonstrado uma preocupação sobre o número crescente desse novo grupo, embora não muito alarmante como nos anos posteriores, no mundo. Tendo em vista que esses sujeitos são mais vulneráveis e precisam de proteção e assistências específicas, em 6 de agosto de 1993, o presente documento foi elaborado pelo Comité Executivo do Programa do Alto Comissariado, no sentido de reforçar a necessidade de proteger e ajudar esses sujeitos. Entre os pontos ressaltados estão, além do compromisso da própria entidade, dos governos, das instituições e das ONGs nacionais e internacionais. Como princípio fundamental, foram mencionados, entre outros, a educação, a saúde, a segurança, a violência sexual e a preservação e restauração da unidade familiar;
- **As crianças refugiadas: princípios norteadores a respeito de proteção e de assistência, (1994):**<sup>49</sup> o presente livro, publicado menos de um ano após o documento anterior, apresenta algumas diretrizes para aumentar a capacidade de promover e elaborar programas que respondam aos direitos e às necessidades materiais e psicológicas das crianças refugiadas. Dirigido a diversos grupos sociais, é uma espécie de guia para ajudar a resolver problemas destacando pontos importantes que devem ser levados em conta. Ele resolve problemas específicos, tais como reforça novamente a importância de preservar e restaurar a unidade familiar, reassentamento (reconstrução de uma vida cultural saudável), liberdade pessoal e segurança, educação etc.;
- **A violência sexual e sexista contra os refugiados, os apátridas e as pessoas deslocadas: princípios diretrizes para prevenção e intervenção (2003):**<sup>50</sup> considerado um dos temas mais espinhosos, o quarto capítulo do texto apresenta algumas diretrizes essenciais sobre como os governos, as instituições, as ONGs e a sociedade civil devem abordar, intervir e preservar questões como tráfico de crianças, prostituição infantil, exploração sexual, violência cometidos por pessoas que têm livre

---

<sup>48</sup> UNHCR. *Politique du HCR concernant les enfants réfugiés, 6 August 1993, EC/SCP/82*. Disponível em: <<http://www.refworld.org/docid/4ae9acb90.html>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

<sup>49</sup> UNHCR. *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care, 1994*. Disponível em: <<http://www.refworld.org/docid/3ae6b3470.html>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

<sup>50</sup> UNHCR. *La violence sexuelle et sexiste contre les réfugiés, les rapatriés et les personnes déplacées. Principes directeurs pour la prévention et l'intervention, May 2003*. Disponível em: <<http://www.refworld.org/docid/41388ad04.html>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

acesso a crianças. O grupo mais vulnerável são crianças desacompanhadas e separadas de sua família, crianças em detenção, crianças soldados, deficientes mentais e físicos, crianças que trabalham, crianças nascidas de vítimas / sobreviventes de estupro e meninos em situação de vítima / sobreviventes. Os mecanismos e as estratégias para sensibilizar, amenizar ou evitar que essas violências ocorram envolvem campanhas de sensibilização, garantia de acompanhamento psicológico, feito por profissionais capacitados, criação de um ambiente seguro e acesso à educação. São ressaltados os efeitos devastadores no desenvolvimento físico e mental das crianças e dos adolescentes em consequência da violência sexual.

- **Convenção sobre os direitos das crianças, em especial os artigos 20 e 22:**<sup>51</sup> As crianças privadas temporária ou permanentemente do seu meio familiar ou cujo interesse maior exija que não permaneçam nesse meio, terão direito à proteção e assistência especiais do Estado. Os Estados-Partes garantirão, de acordo com suas leis nacionais, cuidados alternativos para essas crianças. Esses cuidados poderiam incluir, entre outras coisas, a colocação em lares de adoção, a kafalah do direito islâmico, a adoção ou, caso necessário, a colocação em instituições adequadas de proteção para as crianças. Ao serem consideradas as soluções, deve-se dar especial atenção à origem étnica, religiosa, cultural e linguística da criança, bem como à conveniência da continuidade de sua educação. Os Estados-Partes adotarão medidas pertinentes para assegurar que a criança que tente obter a condição de refugiada ou que seja considerada como refugiada de acordo com o direito e os procedimentos internacionais ou internos aplicáveis, receba, tanto no caso de estar sozinha como acompanhada por seus pais ou por qualquer outra pessoa, a proteção e a assistência humanitária adequada a fim de que possa usufruir dos direitos enunciados na presente convenção e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos ou de caráter humanitário dos quais os Estados mencionados sejam parte. Para tanto, os Estados Partes cooperarão, da maneira como julgarem apropriada, com todos os esforços das Nações Unidas e demais organizações intergovernamentais competentes ou organizações não-governamentais que cooperem com as Nações Unidas, no sentido de proteger e ajudar

---

<sup>51</sup> BRASIL. *Convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2018.

a criança refugiada e de localizar seus pais ou outros membros de sua família a fim de obter informações necessárias que permitam sua reunião com a família. Quando não for possível localizar nenhum dos pais ou membros da família, será concedida à criança a mesma proteção outorgada a qualquer outra criança privada permanente ou temporariamente de seu ambiente familiar, seja qual for o motivo, conforme o estabelecido na presente convenção;

- **Protocolo facultativo para a convenção dos direitos da criança sobre o envolvimento destas em conflitos armados (2002):**<sup>52</sup> com o objetivo de proibir o recrutamento forçado, o treinamento e uso – dentro e fora das fronteiras - de crianças, o protocolo entrou em vigor em 12 de fevereiro de 2002. Dos 193 países membros da ONU, até o momento, 132 países assinaram, comprometendo-se a trabalhar em conjunto para fortalecer os direitos das crianças, sobretudo, tomar todas as medidas possíveis para evitar que indivíduos com menos de dezoito anos de idade sejam forçados a participarem das forças armadas. Os Estados signatários se comprometeram a assegurar a recuperação física e psicológica e reintegração social de crianças vítimas de conflitos armados;
- **Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, especialmente o 23º artigo:**<sup>53</sup>
  1. Os Estados-Partes da presente Carta, adotarão todas as medidas adequadas e garantir que a criança que obtenha o estatuto de refugiada ou como tal seja considerada em conformidade com o direito e regras internacionais ou nacionais, estando só ou acompanhada por seus pais, seus guardiões legais ou parentes próximos, receba a proteção e a assistência humanitária apropriada para que possa desfrutar dos direitos enunciados na presente Carta e noutros instrumentos internacionais de direitos humanos de que os Estados Partes participem. 2. Os Estados Partes, sob forma mais apropriada, estabelecendo relações de cooperação com as demais organizações internacionais competentes, se esforçarão de forma a proteger e ajudar a criança a

---

<sup>52</sup> UN. *Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés*. Disponível em: < <https://treaties.un.org/doc/Publication/MTDSG/Volume%20I/Chapter%20IV/iv-11-b.fr.pdf> >. Acesso em: 17 ago. 2018.

<sup>53</sup> CADHP. *Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança*. Disponível em: <<http://www.achpr.org/pt/instruments/child/>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

localizar os pais ou outros familiares mais próximos da criança refugiada não acompanhada com o objetivo de obter a necessária informação para que ela se reúna com a sua família. 3. Quando não for possível localizar nenhum dos pais ou membros da família, conceder-se-á à criança idêntica proteção que dispensa àquela que, por qualquer motivo, se encontre permanente ou temporariamente privada do seu meio familiar. 4. Os dispositivos do presente artigo se aplicam, guardadas as devidas proporções, a crianças deslocadas internamente, quer devido aos desastres naturais, quer como resultante de conflitos armados internos, rivalidade civil, colapso social e econômico ou por outras causas.

Conforme exposto, todos esses instrumentos buscam amparar e legitimar a defesa da criança e do adolescente em condições de refúgio, visando atender e cumprir princípios inegociáveis dentro da discussão dos direitos humanos em contexto internacional. Resta agora pensarmos esse cenário aqui no Brasil.

### **III. A discriminação e o sujeito africano nas migrações internacionais**

O racismo emergente é a discriminação racial contra imigrantes e refugiados africanos e árabes que estão nos países europeus, em particular os argelinos na França, os turcos na Alemanha, os marroquinos na Bélgica, os indianos e paquistaneses na Inglaterra e os africanos em toda Europa<sup>54</sup> e, por que não, alguns desses grupos no Brasil?

Os constantes relatos e depoimentos de refugiados e imigrantes sobre manifestações e ataques racistas e xenófobos, não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo têm chamado a atenção de pesquisadores e gerado debates nas ciências humanas e sociais. Tais ataques, chamados de racismo emergente, podem ser observados na maioria dos países europeus, com intensidade e formas variadas. Os africanos – marroquinos, argelinos, senegaleses, congolese etc. – estão entre as principais vítimas. No que diz respeito à presença desses grupos específicos nesse contexto, deve-se levantar as seguintes perguntas: o que é a

---

<sup>54</sup> MUNANGA, Kabengele. *Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo*. Cadernos Penesb, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

África e quem é o africano no contexto das migrações internacionais? Como o racismo, a xenofobia e a discriminação se manifestam no caso dos africanos negros?

A experiência além-mar da diáspora africana é carregada de estigmas. A presença do negro imigrante incomoda, amedronta, causa repúdio e assusta. Franz Fanon, em “Peles negras, máscaras brancas”, apresenta-nos uma experiência do contato entre o negro e o branco:

Mamãe, olhe o preto, estou com medo! O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer!<sup>55</sup>

Para além de Franz Fanon, há obras, depoimentos, noticiários de jornais que relatam ataques sofridos por refugiados. Entre os principais ataques estão: xenofobia, racismo e preconceito. Observa-se também, nos últimos, um enrijecimento das leis imigratórias como forma de dificultar ou barrar a entrada de imigrantes. Na França, por exemplo, num contexto político e econômico marcado por desilusões populares, somado à atuação de um partido, o antigo *Front National* – o recém-batizado *Rassemblement National* –, como estratégia de aumentar seu progresso eleitoral, particularmente na pequena burguesia e outros setores conservadores, aumentou consideravelmente suas críticas aos imigrantes e, conseqüentemente, à entrada de refugiados no país.

As propostas de governo francês<sup>56</sup> da então presidente do partido e candidata às eleições presidenciais de 2017, Marine Le Pen, traziam duras críticas aos imigrantes e refugiados. Entre as propostas de governo da candidata estavam: “fechar” as fronteiras econômicas e físicas como uma medida para impedir que os imigrantes e refugiados “destruam o equilíbrio econômico e social”; tornar impossível a regularização ou naturalização de estrangeiros em situação ilegal; simplificar e autorizar a expulsão dos mesmos no país; acabar com o reagrupamento familiar – esta medida foi posta em prática pelo governo do atual presidente estadunidense Donald Jhon Trump –; revogar o *Jus Soli*, isto é,

<sup>55</sup> FANON, Franz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 107.

<sup>56</sup> FRONT NATIONAL. *144 engagements présidentiels*. Disponível em: <[https://www.cjoint.com/doc/17\\_03/GCukMNTZumM\\_programmemlp.pdf](https://www.cjoint.com/doc/17_03/GCukMNTZumM_programmemlp.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2019.

filhos de refugiados e imigrantes que nascerem na França não terão direito à nacionalidade francesa.

No Brasil, podem-se mencionar as críticas aos imigrantes feitas pelo atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro e uma de suas declarações mais polêmicas, na qual ele chama os imigrantes de “escória do mundo”:

Não sei qual é a adesão dos comandantes, mas, caso venham a reduzir o efetivo (das Forças Armadas) é menos gente nas ruas para fazer frente aos marginais do MST, que são engordados agora por senegaleses, iranianos, bolivianos dos e tudo que é escória do mundo né? E agora tá chegando sírios também aqui. A escória do mundo está chegando ao Brasil como se nós não tivéssemos problemas demais para resolver.<sup>57</sup>

É preciso salientar que o atual governo brasileiro deixou o Pacto Global das Migrações<sup>58</sup>, que havia sido assinado pelo ex-presidente da República Michel Temer. O Pacto Global das migrações é um acordo entre os Estados-Membros que visa reconhecer que a imigração é uma realidade mundial e nenhum país pode resolver isoladamente. Por conseguinte, exige soluções globais e a partilha de responsabilidades em nível mundial, com base na cooperação internacional.

O documento busca ainda promover a cooperação internacional, definindo princípios orientadores e prevendo um quadro político multilateral, baseando-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, na Convenção das Nações Unidas contra Crime Organizado Transnacional, no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e outros tratados internacionais de direitos internacionais mencionados no início deste capítulo.

É importante observar que o Pacto Global aborda a natureza complexa da migração internacional e ressalta a necessidade de garantir outros instrumentos como: o Protocolo para Prevenir, Suprimir e Punir o Tráfico de Pessoas, especialmente de mulheres e crianças; o Protocolo contra o Contrabando de Migrantes por Terra, Mar e Ar; a Convenção sobre a Escravidão e a Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura, o Tráfico de Escravos e Instituições e Práticas Análogas à Escravatura; a Convenção das Nações Unidas

---

<sup>57</sup> JORNAL OPÇÃO. *Áudio entrevista Jair Bolsonaro*. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/ouca-entrevista-em-que-bolsonaro-chama-refugiados-de-escoria-e-sugere-infarto-a-dilma-46313/>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

<sup>58</sup> UNITED NATIONS. *Global compact for safe, orderly and regular migration*. Disponível em: <[https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180711\\_final\\_draft\\_0.pdf](https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180711_final_draft_0.pdf)>. Acesso: 04 jan. 2019.

para Combater a Desertificação; o Acordo de Paris; as convenções da Organização Internacional do Trabalho sobre a promoção do trabalho decente e da migração laboral; o Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres e a Nova Agenda Urbana etc.

Essas questões demonstram a abrangência e complexidade das migrações internacionais. Em nosso entendimento, o Pacto Global é uma “renovação de votos” entre os Estados-membros da ONU e uma iniciativa para abordar desafios atuais sobre a migração. O Pacto não obriga os Estados a receberem um determinado número ou quantidade de refugiados. Essa decisão fica a critério das leis nacionais de cada país, tendo este o direito de determinar sua política nacional de migração e sua prerrogativa de governar a migração dentro de sua jurisdição, em conformidade com o direito internacional. É importante observar que o Pacto Global foi assinado por 181 países dos 193 Estados-membros da ONU.

Em seu discurso no debate geral da 73ª sessão da Assembleia Geral da ONU, em Nova Iorque, o então presidente Michel Temer destacou a adesão do governo brasileiro ao Pacto, assim como ressaltou a importância do governo brasileiro na América Latina, como um dos principais destinos dos imigrantes e refugiados. Além disso, defendeu a necessidade de mais diplomacia, multilateralismo para resolver problemas coletivos que demandam respostas coletivamente.<sup>59</sup> A decisão de sair do Pacto Global do governo Jair Bolsonaro evidencia uma visão contrária à política de imigração do governo anterior. Essa decisão pode levantar dúvidas sobre o futuro da nova Lei de Migração, citada anteriormente.

Endurecer as políticas imigratórias sempre foi uma tendência mundial, crescente ou decrescente de acordo com o momento histórico. Essa tendência torna-se ainda mais grave quando ela é expressa e reforçada não somente por pessoas ou grupos racistas, xenófobas e preconceituosas isoladamente, mas quando se torna um projeto de governos ou de partidos políticos. A história já nos provou que suas proporções são devastadoras, como, por exemplo, na Alemanha nazista.

Conforme países, governos e grupos tomam medidas parecidas, aumentam as preocupações das organizações internacionais e de pesquisadores. As instituições, ONGs e centros de acolhimento que lidam com a temática, estão cada vez mais se mobilizando no

---

<sup>59</sup>BRASIL, MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Discurso do presidente da República, Michel Temer, na 73ª Assembleia Geral da ONU*. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=1nYdOEM6D1M>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

sentido de sensibilizar a população por meio de campanhas contra a xenofobia e discriminação. É importante observar que a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial<sup>60</sup> é um instrumento de direitos humanos que condena qualquer tipo de discriminação racial e incentiva os Estados-Partes a não apoiarem qualquer ato ou prática de discriminação contra pessoas, grupos de pessoas ou instituições.

Diferentemente daquilo que vem acontecendo nos países europeus, a recomendação da Convenção é de que os países e os governos devem tomar todas as medidas possíveis e eficazes a fim de rever as políticas governamentais nacionais e locais no sentido de modificar, revogar ou anular as leis e quaisquer disposições que regulamentam, prejudiquem ou que tenham como efeito criar a discriminação racial ou perpetuá-la onde já existir.

Devemos ressaltar que os refugiados que ingressam em novas sociedades, seja a brasileira ou de outros países, carregam histórias de vida e experiências que podem contribuir para a reflexão sobre as reformulações identitárias em curso. E, conseqüentemente, suas demandas e lutas por direitos se intensificam na mesma velocidade em que os sujeitos se desloquem:

Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede, de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas. Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção e a formação de professores/as. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais.<sup>61</sup>

Nesse contexto, no Brasil, podemos citar a Marcha dos Imigrantes e Refugiados que acontece todos os anos na Avenida Paulista, em São Paulo; o lema da edição de 2018 foi “Não me julgue antes de me conhecer”. Trata-se de uma proposta de campanha para combater a discriminação, a xenofobia, o racismo, o preconceito e reivindicar direitos básicos, como, por exemplo, acesso à educação, melhores condições de vida e de trabalho. Paralelamente, os imigrantes e refugiados, junto com ONGs e instituições de acolhimento, organizam diversos debates, palestras, mesas redondas, oficinas sobre culinária, danças, música, exposições de obras de arte produzidos pelos próprios sujeitos. Pode-se ainda mencionar a tradicional Copa

---

<sup>60</sup> UNESCO. *Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial*. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139390>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

<sup>61</sup> GOMES, Nilma Lino. *op. cit.*, 2012, p. 102.

dos Refugiados, organizada em diversos estados do Brasil e o primeiro Festival de Cinema, Arte e Literatura organizada por um grupo de imigrantes, em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, por meio do Programa de Fomento à Cultura.

#### **IV. Crianças e adolescentes no contexto brasileiro**

O crescimento do número de refugiados no mundo é similar ao número de solicitações de refúgio nos últimos quatro anos no Brasil. Segundo o relatório do CONARE, o país recebeu, entre 2014 e 2017, 101.229 solicitações de refúgio de mais de oitenta e dois nacionalidades distintas.<sup>62</sup> Dada a quantidade e a diversidade das nacionalidades dos solicitantes, daremos foco apenas aos solicitantes de refúgio vindos do continente africano. É possível, por exemplo, observar que o número de solicitações de refúgio, no Brasil, aumentou mais de 61% (17,631 solicitações) em comparação com o ano de 2013.

O país recebia em torno de 200 solicitações de refúgio de africanos. Dessas, até então, os locais com maior número de solicitações eram da República Democrática do Congo, Guiné Bissau e do Senegal e Guiné Bissau. Nos anos seguintes, isto é, entre 2014 e 2017, o número de solicitações foi aumentando gradativamente. No entanto, os angolanos passaram a ser, entre a comunidade africana, a população com maior número de solicitações de refúgio. Nos dois últimos anos, os países africanos com maior número de solicitações de refúgio foram: 2016 - Angola (1.353), República Democrática do Congo (382), Nigéria (326) e 2017 - Angola (2.036), Senegal (1.221), Nigéria (549) e República Democrática do Congo (364); mas o Brasil, especificamente o Estado de São Paulo, também faz parte desta lista nas condições que queremos apresentar.

Os relatórios do CONARE são referência no que diz respeito à coleta de dados a respeito dos imigrantes e refugiados no Brasil. Contudo, no que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, os relatórios carecem de dados, como, por exemplo, número de crianças e adolescentes por país de origem. Pode-se destacar ainda a falta de recorte por sexo, idade ou, então, em quais regiões da cidade de São Paulo as crianças e os adolescentes residem.

---

<sup>62</sup> BRASIL. *Ministério da Justiça e Segurança Pública*: refúgio em numerosos, 3 edição. Disponível em: <[http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continua-no-brasil/refugio-em-numeros\\_1104.pdf](http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continua-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2018.

Vale aqui mencionar o Atlas Temático do Observatório das Migrações em São Paulo – Migrações Internacionais. A obra traz contribuições significativas a respeito das migrações internacionais no Brasil e em São Paulo no século XXI, com base na presença de contingentes imigrantes de diferentes nacionalidades e perfis sócio-demográficos. É possível verificar por meio de gráficos e mapas, os estados, municípios e as cidades de residência dos imigrantes no território brasileiro. No que diz respeito aos imigrantes africanos, a grande maioria das famílias reside na cidade de São Paulo. Quanto às crianças, em termos de dados concretos, o Atlas apresenta apenas o número de crianças angolanas (1.027) matriculadas na educação básica no Estado de São Paulo, em 2016. Tal fato evidencia a importância da presente pesquisa no que diz respeito à criança refugiada. Uma parcela muito tímida da literatura explora histórias que permeiam nosso cotidiano sobre fluxos migratórios centrados nas experiências de crianças imigrantes, quais os fatores que afetam seus movimentos e as circunstâncias sociais, legais e econômicas em que esses indivíduos habitam.<sup>63</sup>

Em termos de direitos, a nova Lei de Migração, Lei nº 13.445, aprovada por unanimidade pelo Senado Federal no dia 18 de abril de 2017 e que entrou em vigor em novembro de 2017, garante:

... ao migrante, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Também, institui o visto temporário para acolhida humanitária, a ser concedido ao apátrida ou ao nacional de país que, entre outras possibilidades, se encontre em situação de grave e generalizada violação de direitos humanos – situação que possibilita o reconhecimento da condição de refugiado, segundo a Lei nº 9.474, art. 1º, III.

A proteção diz respeito a todos os imigrantes, incluindo os refugiados, independentemente da idade ou da nacionalidade. No entanto, diante de necessidade das crianças que precisam de um cuidado especial, o texto traz menções a esse grupo em três momentos: no Art. 3, que menciona a necessidade de “proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante”; o Art. 38, específico sobre a criança e o adolescente desacompanhados“ (criança ou adolescente desacompanhado de responsável legal e sem autorização expressa para viajar desacompanhado), independentemente do documento de viagem que portar, hipótese em que haverá imediato encaminhamento ao Conselho Tutelar

---

<sup>63</sup> CANTINHO, Isabel. *Crianças-migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos*. Disponível em: < [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_41\\_art\\_7\\_Cantinho.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_41_art_7_Cantinho.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ou, em caso de necessidade, à instituição indicada pela autoridade competente”; e, por fim, o Art. 70 que prevê naturalização provisória “ao migrante criança ou adolescente que tenha fixado residência em território nacional antes de completar dez anos de idade e deverá ser requerida por intermédio de seu representante legal”.

A nova Lei de Migração trouxe mudanças e avanços significativos para os imigrantes residentes no território Brasil, segundo Sidney Guerra:

Coloca o Brasil em posição de vanguarda nesta matéria, posto que defere aos imigrantes uma série de prerrogativas que até então eram conferidos apenas para os seus nacionais. Entre as principais mudanças introduzidas pela nova Lei de Migração, estão a desburocratização do processo de regularização migratória, a institucionalização da política de vistos humanitários, a não criminalização por razões migratórias, além de conferir uma série de direitos aos migrantes que até então não eram garantidos.<sup>64</sup>

No que diz respeito a direitos para crianças e os adolescentes, a lei brasileira garante certos benefícios às crianças, tais como:

... acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, direito à educação pública, vedada à discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...] promoção de condições de vida digna, por meio, entre outros, da facilitação do registro consular e da prestação de serviços consulares relativos às áreas de educação, saúde, trabalho, previdência social e cultura.<sup>65</sup>

O ECA ainda ressalta que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Deve receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias e tem direito à educação gratuita em escola próxima a sua residência. Também ressalta o direito a serviços de saúde e também afirma que durante o processo educacional os valores culturais, artísticos e históricos das crianças serão respeitados para promover a liberdade de criação e acesso a recursos culturais. No caso dos sujeitos da nossa pesquisa, tendo em vista sua condição, este artigo é fundamental para eles. Segundo Caetano:

<sup>64</sup> GUERRA Sidney. *A nova lei de migração no Brasil: Avanços e melhorias no campo dos direitos humanos*. Revista de Direito da Cidade, Rio de Janeiro, v. 09, n. 4, p. 1722, 2017. p. 1722.

<sup>65</sup> Lei nº 13.445, Art. 3.

Muito embora nosso ordenamento seja omissivo no trato ao tema, diversos são os dispositivos de direitos humanos que pregam pela facilitação do registro civil de nascimento de crianças e adolescentes. A Convenção de Direitos da Criança, principal dentre esses instrumentos, é clara em explicitar o direito fundamental da criança a uma identidade.<sup>66</sup>

Outra observação a ser feita, que está relacionada ao “espaço” o negro imigrante africano ocupa nas migrações. Quando analisamos esse espaço, pode-se dizer que ele é, de certa forma, fantasmagórica. Isto é, ela é menos real do que aquilo que o “Outro” imagina. Como já foi mencionado no Capítulo anterior, o fluxo de deslocamento forçado de africanos é maior dentro do próprio continente africano. Inclusive, no Brasil, a presença de outras nacionalidades refugiadas é superior a dos africanos negros, segundo dados da Polícia Federal e do CONARE.

De acordo balanço anual da Secretaria Especial de Direitos Humanos do governo federal, as denúncias de xenofobia aumentaram 633%.<sup>67</sup>

Os números da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República mostram que os haitianos constituem a maioria das vítimas (26,8%), seguidos por pessoas de origem árabe ou de religião muçulmana (15,45%). “A abertura do Brasil para receber refugiados foi o principal motivo para um crescimento desenfreado desse tipo de crime”, declarou Sottili. Nos casos de intolerância religiosa, o aumento foi de 273% em 2015, comparado aos números do ano anterior. Foram 556 denúncias no período, contra 149 em 2014.<sup>68</sup>

Os balanços anuais da ouvidoria nacional da Secretaria Especial de Direitos Humanos constataam que houve um aumento nos crimes de xenofobia nos últimos anos. No ano de 2015<sup>69</sup>, por exemplo, as denúncias aumentaram 633%, sendo os haitianos as principais vítimas. O então secretário de Direitos Humanos, Rogério Sottili afirmou que “a abertura do Brasil para receber refugiados foi o principal motivo para um crescimento desenfreado desse

<sup>66</sup> CAETANO, Ivone Ferreira. *A Criança e o Adolescente Refugiados. Direitos Fundamentais. Curso de Constitucional. Normatividade Jurídica. Série Aperfeiçoamento de Magistrados. Escola da Magistratura do Rio de Janeiro*: Rio de Janeiro, 2012, p. 92-108.

<sup>67</sup> BRASIL. *Balanço anual da ouvidoria nacional de direitos humanos 2015*. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/sdh/noticias/2016/janeiro/CARTILHADIGITALBALANODODISQUE1002015.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

<sup>68</sup> FARAH, Paulo Daniel. *Combates à xenofobia, ao racismo e à intolerância*. Revista USP. São Paulo. n. 114 • p. 11-30 • jul./ago./set. 2017.

<sup>69</sup> BRASIL. *Balanço anual da ouvidoria nacional de direitos humanos 2015*. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/sdh/noticias/2016/janeiro/CARTILHADIGITALBALANODODISQUE1002015.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

tipo de crime”. Com o objetivo de informar e sensibilizar a população, uma campanha foi lançada em duas etapas: “Para os refugiados, o Brasil é uma oportunidade de viver” e “Brasil, a imigração está no nosso sangue”. É importante lembrar que no Brasil, a xenofobia é crime segundo a Lei 9.459, de 1997. De acordo com o Art. 1: “Serão punidos, na forma desta lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. Pesquisadores e pesquisadoras, instituições e ONGs, devem tomar medidas urgentes, principalmente no campo educacional, para evitar a xenofobia. Acreditamos que a educação é um dos meios mais efetivos para combater tais crimes.

É preciso salientar que a Lei brasileira de migração está alinhada com as leis internacionais de direitos humanos citadas anteriormente. Portanto, “não prejudica a aplicação de normas internas e internacionais específicas sobre refugiados, asilados”.<sup>70</sup> Para além da Lei de Migração, ECA (Lei n.º 8.069), garante direitos para todas as crianças e adolescentes, inclusive aqueles em busca de “refúgio, auxílio e orientação”. Esta também garante que todas as crianças terão seus direitos garantidos e não sofrerão discriminação, violação, crueldade e opressão. Além disso, segundo Caetano, reforçam a importância do direito fundamental da criança a uma identidade, um assunto a que voltaremos mais adiante.

Até aqui, vimos que a vulnerabilidade, a dependência e a necessidade de desenvolvimento, isto é, a necessidade de um crescimento saudável e de um desenvolvimento em diferentes idades, são três fatores correlacionados que tornam a criança refugiada um sujeito com necessidades especiais. Portanto, dar atenção a esse grupo e trazer dados sobre o mesmo permite identificar e discutir as principais questões, tomar medidas e colocar em prática ações que visam melhorar suas condições de vida.

Os conflitos armados têm impactos imediatos na vida das crianças e dos adolescentes. Além disso, influenciam na escolarização das regiões em que ocorrem, interrompendo a educação dessas ao longo da sua infância e às vezes pelo resto da vida. Nesse sentido, projetos e ações na área de educação são acionados direta ou indiretamente, uma vez que o conflito prejudica as escolas e põe em risco a vida dos alunos e dos professores.

Um estudo realizado pela *Global Coalition to Protect Education from Attack* mapeou centenas de ataques contra estudantes, professores e instituições de setenta países durante um

---

<sup>70</sup> Lei n.º 13.445, Art. 2.

período de cinco anos, entre 2008 e 2013. Os incidentes incluíram ataques com explosivos, sequestros, detenções ilegais, casos de tortura e assassinatos de estudantes e professores. Muitas crianças são feitas reféns e recrutadas como soldados.

Pode-se dizer que uma das instituições mais afetadas é a própria escola, principalmente em crises prolongadas. As experiências na República Democrática do Congo, em conflito desde 1993, demonstrou que o conflito pode afetar a escolarização dos sujeitos, influenciando a taxa de alfabetização de um país ou até mesmo reverter o progresso educacional. De acordo com o relatório 2016 do UNICEF, cerca de 75 milhões de crianças entre três e dezoito anos de idade, de trinta e cinco países em crises prolongadas ou com alguma crise humanitária, estão fora de escola. Ainda de acordo com o mesmo relatório, 17 milhões dessas crianças são refugiadas, deslocadas forçadas ou pertencem a uma população vulnerável. Daí a importância da educação como um recurso de esperança, um espeço no qual tais questões podem ser debatidas e levadas ao público.

Quanto à situação dessas crianças nas escolas brasileiras, voltaremos a ela.

## CAPÍTULO II

### Sobre a abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Embora as crianças refugiadas venham sendo consideradas em algumas pesquisas recentes, os pesquisadores da área das ciências sociais e da psicologia social criaram um campo de pesquisa específico voltado para esse grupo. Segundo Jason Hart, a “criança refugiada” como objeto distinto de pesquisa foi construída mais especificamente por psicólogos. Entre eles Maurice Eisenbruch e Cécile Rousseau, que tinham como interesse estudar os efeitos dos deslocamentos forçados sobre o estado mental e emocional das crianças.<sup>71</sup>

Com isso, os autores pretendiam reduzir possíveis traumas psicológicos e ajudar aqueles que vivenciam ou vivenciaram situações de perigo. Nos anos 1990, a maioria dos trabalhos era focada em “trauma”, no entanto, usavam diagnósticos e critérios criados no Ocidente, como, por exemplo, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, criada pela Associação Americana de Psiquiatria. O modelo focado no trauma preocupava-se particularmente com a exposição das crianças a tipos específicos de eventos considerados prejudiciais, muitas vezes com a visão de que a exposição implicará necessariamente consequências negativas ou sequelas.

Contudo, as novas abordagens desenvolvidas nos últimos anos focam, aos em vez de “traumas”, também em “resiliência”. Os estudos que têm sido conduzidos acompanham e analisam a convivência dos sujeitos nos países de destino ou como as crianças que vivem em zonas de conflitos armados e campos de refugiados podem ser apoiadas para enfrentar os desafios daqueles ambientes e proteger o bem-estar mental e emocional em razão da exposição a eventos particularmente traumatizantes.<sup>72</sup>

Nesse caso, a resiliência permite que a criança aja como um agente que negocia as condições de sua existência nesses meios. Segundo Hart:

---

<sup>71</sup> HART, Jason. *Children and Forced Migration*. In. *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Fiddian-Qasmiyeh E, Loescher G, Long K, Sigona N. e al. Reino Unido: Oxford University Press, 2014. p. 385 – 387. Tradução minha.

<sup>72</sup> HART, Jason. *op. cit.*, 2014.

Essa percepção serviu para incentivar a busca de esforços humanitários mais participativos e menos objetivadores, incluindo a entrega de projetos sobre saúde mental [...] Assim, podemos focar tanto na pesquisa em saúde mental quanto na prática de uma mudança na construção de “criança deslocada” ao longo dos últimos 25 anos. Uma visão outrora dominante das crianças como objetos inevitavelmente traumatizados por preocupação, requerendo assistência especializada, agora sustenta a afirmação de que, mesmo em meio a condições terríveis e perigosas, as crianças são atores sociais potencialmente resilientes que podem agir de maneira significativa em sua situação.<sup>73</sup>

Com efeito, embora a nossa discussão não esteja inserida na psicologia social, observa-se que a área trouxe uma contribuição significativa e abriu caminho para investigações em outras áreas, como por exemplo, sociologia e educação.

O deslocamento forçado, seja ela interna ou externa, pode acarretar transtornos em muitos níveis – familiar, social, institucional etc. – com consequências específicas para os primeiros anos de vida. Por exemplo, o acesso à educação formal para crianças e adolescentes pode ser dificultado devido à falta de provisão nos novos contextos sociais ou pelas políticas de imigrações locais. Por outro lado, o deslocamento forçado pode, por vezes, abrir uma possibilidade de escolarização que anteriormente não estava disponível. Daí a importância da educação como um elemento cada vez mais proeminente na intervenção humanitária, ou, parafraseando Raymond Williams, como um “recurso de esperança”. A escola é, por excelência, uma das instituições que possibilita a interação, entender a sociedade e seu contexto. Quanto aos traumas psicológicos que surgem nessas situações, esse é um assunto para outra pesquisa, embora em alguns momentos retomaremos elementos da psicologia social. Todavia, nossa ênfase é outra e se apoia na sociologia inglesa de Raymond Williams, autor galês, professor de literatura e sociedade nas classes de adultos de Sussex, entre 1946 e 1961, depois professor de artes dramáticas na Universidade de Cambridge, que será referência aqui, sobretudo, por conta do seu conceito de uma “cultura em comum”.

Partindo das sínteses de Raymond Williams de que “a cultura é algo comum a todos”<sup>74</sup>, a pesquisa se debruçou sobre a “construção” de uma “cultura em comum” na sociedade brasileira, mais especificamente com a sociedade paulistana, com base no ambiente escolar. Em linhas gerais, Williams apresenta as expressões “cultura comum” e “cultura em comum” com usos distintos. O primeiro refere-se a uma cultura seletiva, burguesa, restrita e

---

<sup>73</sup> HART, Jason. *op. cit.*, 2014. p. 389.

<sup>74</sup> WILLIAMS, Raymond. “A cultura é algo comum”. In: *Recursos da esperança*. São Paulo: UNESP, 2015. p. 5.

estabelecida, isto é, uma cultura pertencente a uma classe que está dada. Ainda, de acordo com o autor, “uma cultura comum não é, em nenhum nível, uma cultura igual. Mas pressupõe, sempre, a igualdade do ser, sem a qual a experiência comum não pode ser valorizada”.<sup>75</sup>

A segunda ideia de cultura, apropriada na presente pesquisa, parte do pressuposto de que a cultura é de todos e, portanto, deve ser compartilhada sem distinção de grupos, classes sociais, ou ainda, em nosso caso, nacionalidades. Deve-se viabilizar acesso, com uma participação democrática, aos bens culturais da humanidade para todos os indivíduos. “Cultura em comum”, nesse sentido, não se restringe apenas uma classe, corpo intelectual, mas a todo um modo de vida.

Segundo Alexandro Henrique Paixão, “uma cultura em comum requer uma linguagem em comum, uma comunidade de experiência. E, para existir uma comunidade de experiência, é preciso comunicar coisas em comum, ordinárias, ainda que de maneira diferente”.<sup>76</sup> Partindo dessa assertiva, pode-se dizer que se comunicar e compartilhar experiências, ainda que essas, advindas de culturas distintas, sejam de extrema importância no processo de interação dos sujeitos da pesquisa. De acordo com o autor supracitado, em Williams,

A luta para aprender, descrever, compreender, educar, é uma parte central e necessária para o desenvolvimento da nossa humanidade. Logo, um dos dilemas da sociedade democrática é fazer uso da comunicação não para controle político ou lucro comercial, mas para expandir as capacidades dos homens de aprender e trocar ideias e experiências.<sup>77</sup>

Portanto, no caso das migrações internacionais, a dificuldade de comunicação, “o estranhamento da linguagem, uso de determinadas palavras”,<sup>78</sup> ausência de vocabulários para nomear objetos e interpretar sentimentos é algo que pode intensificar as relações entre as crianças/adolescentes refugiados e a sociedade receptora.

É importante observar que um novo modo de pensar individual, que é um “lento aprendizado das formas, dos propósitos e dos significados”<sup>79</sup> construídos socialmente, é algo que se intensifica e se complexifica no contexto das migrações internacionais, tendo em vista as radicais mudanças de espaço, de direções, de língua, de experiências etc., criando e

<sup>75</sup> WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1969. p. 326.

<sup>76</sup> PAIXAO, Alexandro Henrique. *op. cit.*, 2018. p. 1014.

<sup>77</sup> PAIXAO, Alexandro Henrique. *op. cit.*, 2018. p. 12.

<sup>78</sup> PAIXAO, Alexandro Henrique. *op. cit.*, 2018. p. 13.

<sup>79</sup> WILLIAMS, Raymond, *op. cit.*, p.5.

recriando identidades a todo momento. Daí a necessidade de criar uma “cultura em comum” fundamentada nas novas experiências de sociabilidade que os refugiados encontram nos locais de destino.

Nesses termos, vale enfatizar outra assertiva de Williams:

A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual.<sup>80</sup>

Essa construção e reconstrução de experiências que fundam o pensar individual, que não é meramente individual, mas social, pois expõe significados e direções em comum, eles são, ainda lendo Williams, um “aprendizado de novas habilidades [...] de relacionamentos, o surgimento de linguagens e ideias diferentes”.<sup>81</sup> Nesses termos, o que se pretende caracterizar com os indivíduos refugiados que pesquisamos é: como tais sujeitos foram considerados ou se consideram membros<sup>82</sup> da nova sociedade de que passaram a fazer parte? O que eles expressam sobre o sentimento de pertencimento? Quais significados e direções foram revistas ou recriadas? Como se deu o processo de construção de um novo “caráter social” ou “padrão cultural distintivo”, tomando como parâmetro as categorias de Williams?

No contexto desta pesquisa, o sujeito é definido não apenas por “quem ele é”, mas também de onde ele vem (a nacionalidade) e em quais condições sociais se apresenta, tanto que os chamados marcadores sociais de classe, “raça” e gênero, nunca foram tão decisivos para a compreensão de determinados processos sociais. Essas são, entre outras, as várias formas de definir a qual grupo, dentro de uma determinada sociedade, pertence um indivíduo. Williams sugere que:

Em vez de pensar em "sociedade" como um objeto único e uniforme, devemos observar os grupos reais e as relações entre eles. Uma vez que essas relações podem ser não apenas de cooperação, mas também de tensão e conflitos; o indivíduo com seu sentido de direções particulares encontra material nas direções alternativas desta sociedade, tornando possível expressar o crescimento variante em termos sociais.<sup>83</sup>

<sup>80</sup> WILLIAMS, Raymond, *op. cit.*, p.5.

<sup>81</sup> WILLIAMS, Raymond, *op. cit.*, p.4.

<sup>82</sup> Em seu sentido moderno, é uma maneira útil de designar a identificação positiva de um indivíduo com a sociedade na qual vive. O membro de uma sociedade se sente pertencente a ela em um aspecto essencial: os valores da sociedade são seus valores, os objetivos da sociedade são seus objetivos, à medida que tem orgulho de ser descrito em termos desta (WILLIAMS, Raymond, *op. cit.*, p. 102).

<sup>83</sup> WILLIAMS, Raymond, *op. cit.*, p. 101

Considerando que a abordagem teórica sobre uma “cultura em comum” é um desafio para esta pesquisa, reiteramos a importância dos escritos de Raymond Williams para esta dissertação. Trata-se de um dos fundadores dos estudos culturais no Reino Unido<sup>84</sup> o que, guardadas as proporções, nos ajudarão a pensar a elaboração de uma cultura em comum entre os refugiados e a sociedade brasileira. Todavia, Williams não será a única referência. É preciso citar Stuart Hall – cujos estudos já foram apropriados por um conjunto de pesquisadores sobre a construção da identidade infantil -, além de outros autores que serão arrolados ao longo das análises. Contudo, é preciso ressaltar que quem dará o tom e a perspectiva desta pesquisa são os nossos estudos de caso. Eles são o ponto de partida e de chegada deste trabalho.

O conceito de identidade dentro da abordagem de uma Sociologia da Cultura (refiro-me especificamente aos estudos culturais), segundo Hall, é um desses novos significados que carecem de observações porque ela é “demasiadamente recente e ambígua”.<sup>85</sup> Para o autor:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações também estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.<sup>86</sup>

A formação da identidade recebe a influência de fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), de fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e de fatores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários).<sup>87</sup>

Com base nas sínteses teóricas sobre o conceito de identidade (e construção de identidade) das áreas da Sociologia e da Psicologia Social, podemos chegar às seguintes proposições a respeito das crianças e dos adolescentes refugiados: é possível que uma

---

<sup>84</sup> Cf. CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre os estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

<sup>85</sup> HALL, Stuart, *op. cit.*, p. 08.

<sup>86</sup> HALL, Stuart, *op. cit.*, p. 08

<sup>87</sup> SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. *A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório*. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 8, n. 1, p. 107-115, abr. 2003. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2003000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000100012&lng=en&nrm=iso)>.

Acesso: 10 abr. 2018.

identidade cultural seja apagada e ceda lugar a outra ainda em construção? As análises das pesquisas evidenciaram que os sujeitos desta pesquisa, mesmo tendo residido no Brasil entre três a cinco anos, ainda mantêm aspectos da cultura do país? Em outras palavras, as famílias estão buscando formas de preservar a identidade do país de origem? Se isso acontece, quais são novas disposições construídas para poder incorporar a cultura atual, promovendo a interação dentro de uma “outra” identidade cultural, que não é nem a primeira, construída no país de origem, nem a segunda, encontrada no país de destino? Como se dá ou se constroem no processo de construção de algo em comum, de uma cultura em comum as relações conflituosas de interação?

Essas são mais algumas das questões que nos instigaram a pesquisar os sujeitos estudados, reforçando que a questão chave é: como se constrói uma cultura em comum por sujeitos refugiados num país, inicialmente, desconhecido?

Na infância, mas principalmente na adolescência e na vida adulta, uma vez o sujeito deslocado da sua cultura local, sua identidade não desaparece, mas entra em conflito e interação com o novo. Segundo Demartini a identidade pode perfeitamente ser negociada, e não é fenômeno que deva ser compreendido como essências de uma pessoa ou de um grupo.<sup>88</sup> Afirmamos isso ao experimentar com nossos sujeitos estudados os processos de acomodação à nova realidade. Algo que exige um diálogo e uma negociação constantes entre as novas e as antigas experiências, fazendo de cada sujeito um ser “fragmentado, composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas”.<sup>89</sup>

As perspectivas dos autores Williams e Hall permitirão compreender o *outro* na cultura. Enquanto o primeiro autor busca compreender e dar sentido às questões culturais de uma dada sociedade, o segundo busca entender a problemática no contexto da globalização, isto é, analisa os sujeitos “que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações.”<sup>90</sup> Trata-se, portanto, de contribuições teóricas que permitirão melhor compreender a complexidade das vivências e a construção de uma cultura em comum

---

<sup>88</sup> DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Reconstruindo identidades múltiplas: imigrantes portugueses e luso-africanos em São Paulo. Disponível em: < <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/53140/61114>>. Acesso em 28 set. 2019.

<sup>89</sup> HALL, Stuart, *op. cit.*, p.12.

<sup>90</sup> HALL, Stuart, *op. cit.*, p.39.

de crianças e adolescentes refugiados em algumas escolas públicas da cidade de São Paulo, conforme o recorte proposto.

Tal tarefa requer um exercício crítico: que é a de pensar formas de incluir as crianças e os adolescentes refugiados nas sociedades receptoras com a totalidade de suas crenças, valores e práticas culturais. Paixão chama a atenção para a necessidade de um exercício crítico, por meio do qual:

Somos capazes de aprender e aceitar os velhos e novos modos de pensar e sentir, as velhas e novas relações sociais e suas formas de organização engendradas. Em outras palavras, a crítica é essencialmente uma atividade social que deve dotar os indivíduos de condições para dar respostas individuais no conjunto das atividades sociais que participam. Tais respostas, se convertidas em “responsabilidade crítica”, podem contribuir para o desenvolvimento e reconstrução de toda nossa sociedade, da nossa cultura, em busca de elementos em comum.<sup>91</sup>

O autor observa que “nossa cota de humanidade se constrói a partir dessa cultura em comum, sendo que essa se resume em nossa luta pelo aprendizado, descrição, compreensão e educação.”<sup>92</sup>

Eis alguns desafios que esta pesquisa nos levou a pensar e a refletir, tendo como eixo articulador, no processo de construção de uma cultura em comum, o problema da linguagem, como uma atividade essencial e necessária de socialização. A linguagem é elemento constitutivo das relações de interação social, elas mesmas conflitantes, por princípio, conforme destacamos no início deste trabalho, lendo Florestan Fernandes.

Em outras palavras, a Sociologia aqui em movimento, ocupou-se e vai se ocupar de diferentes abordagens no campo da cultura e da educação, sendo central o assunto da linguagem.

---

<sup>91</sup> PAIXÃO, Alexandro Henrique. “Raymond Williams: história intelectual inglesa, cultura e educação de adultos no pós-guerra”. In: *41º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu - MG. GT 15 - Intelectuais, democracia e dilemas contemporâneos, 2017. Disponível em: <<http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt15-26/10732-raymond-williams-historia-intelectual-inglesa-cultura-e-educacao-de-adultos-no-pos-guerra/file>>. Acesso em: jun. 2019.

<sup>92</sup> PAIXÃO, Alexandro Henrique. *op. cit.*, 2017. p. 24.

## CAPÍTULO III

### I. A linguagem como forma de interação

“Agora ele fala bem português, ele é como um brasileiro”.<sup>93</sup>

“A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”.<sup>94</sup>

A interação dos sujeitos refugiados nos novos contextos sociais perpassa por diferentes processos:

1. políticos: há leis nacionais e internacionais que buscam garantir seus direitos; uma vez no Brasil é obrigatória a solicitação de visto de refugiado junto aos órgãos competentes, como Departamento de Polícia Federal e Ministério da Justiça, que são responsáveis por analisar a concessão de visto de refúgio ou mesmo a sua recusa;
2. econômico: envolve a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho e a luta pelo primeiro emprego no país de destino;
3. educacionais: acesso a escolas, a universidades e a centros de formações técnicos e profissionais;
4. culturais: no que concerne à linguagem, vista como uma atividade social necessária para viver na sociedade de destino. A interação pela linguagem envolve, sobretudo, sujeitos que ingressam nos novos contextos sociais onde o vernáculo é diferente daquele de seu país de origem. Na América Latina, o Brasil é, atualmente, um dos países que mais recebe refugiados de diferentes nacionalidades.<sup>95</sup> Entre os países, Haiti e Senegal (os dois países compartilham o francês como língua oficial e, respectivamente, crioulo e wolof como línguas locais), Síria, Paquistão e Líbano (os três países compartilham o árabe como língua oficial). No que tange aos sujeitos desta pesquisa, como já mencionado anteriormente, são naturais da

---

<sup>93</sup> Declaração da responsável legal do João.

<sup>94</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006, p. 32,

<sup>95</sup> A América Latina e o Caribe receberam, em 2016, 420,783 refugiados e pessoas em situação de refúgio. Desse número, o Brasil recebeu, no mesmo período, 10.308 solicitações. Cf. Global Trends, 2016; Relatório CONARE, 2016.

República Democrática do Congo, ex-colônia belga que tem como língua oficial o francês e o lingala, uma das línguas locais mais faladas no país, mas também em outros países como Angola e República Centro-Africana, com algumas variações linguísticas.

Partindo desses pressupostos e pensando nos desafios e dilemas que os grupos de refugiados enfrentam, iremos nos concentrar na discussão da linguagem, pois quem inicialmente não domina a língua do país de destino – em nosso caso a língua portuguesa –, além de outras questões e barreiras culturais, precisará aprender a língua local por meio da qual irá se comunicar com os “estabelecidos”<sup>96</sup>, participar amplamente de atividades culturais, como trabalhar, estudar ou até mesmo assistir a programas de televisão. Portanto, as dimensões políticas, econômicas e educacionais dependem, necessariamente, do domínio da linguagem para que certos desafios e limites sejam vivenciados e ultrapassados.

Para João Wanderley Geraldi há três concepções de linguagens<sup>97</sup>: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e, por fim, a linguagem como forma de interação. Em nosso estudo, embora a primeira concepção possa eventualmente ser mencionada, limitar-nos-emos apenas às duas últimas concepções. De acordo com a primeira concepção que nos interessa, a linguagem é um código capaz de transmitir uma certa mensagem ou informação ao receptor, e a segunda considera a linguagem como uma atividade. Nesse caso, “a linguagem deixa a condição de objeto para se assumir como um acontecimento, um “lugar” de interação, capaz de possibilitar aos sujeitos as mais diversas práticas comunicativas”.<sup>98</sup>

Segundo Bronckart, a linguagem é uma característica compartilhada por toda a espécie humana, inseparável do próprio fenômeno social. Ela assume, dentro de grupos, certo número de funções úteis e indispensáveis.<sup>99</sup> O autor argumenta que “o objetivo essencial da linguagem

---

<sup>96</sup> ELIAS, Norbert; SCOTSON, L. John. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

<sup>97</sup> GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2010.

<sup>98</sup> VITTE, Camila Oste Delgado. *Linguagem e interação: construindo saberes nos diálogos do contexto da sala de aula* / Camila Oste Delgado Vitte. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2009. p. 20.

<sup>99</sup> BRONCKART, J. P. *Théories du langage: une introduction critique*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1977. p. 121. Tradução minha.

é garantir a comunicação de ideias, de desejos e de emoções dentro do grupo”.<sup>100</sup> O conceito de comunicação refere-se diretamente à interação social. Caracteriza todos os comportamentos de troca que são observados numa sociedade. Portanto, aqui a linguagem pode ser entendida como uma atividade social. Ela é uma possibilidade de comunicar experiência, dar nome às coisas, bem como ordenar o mundo. É por meio da linguagem que os indivíduos trocam e compartilham sonhos, ideias, angústias, desejos, emoções e aprendem as coisas da vida.

Neste caso, a linguagem pode ser considerada a primeira barreira durante o processo de interação das crianças e dos adolescentes refugiados negros africanos. Afirmamos isso, pois, de acordo com as concepções apresentadas, é por meio da linguagem que os sujeitos teriam um acesso mais amplo à cultura vivida numa nova realidade, a do país de refúgio. Além de ser um instrumento de comunicação, segundo João Wanderlet Geraldi, a linguagem é uma forma de interação:

Vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculo que não pré-existem antes da fala. Neste sentido, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.<sup>101</sup>

Tendo em vista os participantes de pesquisa, sujeitos que inicialmente não dominam a língua local, aprender o idioma e se comunicar são fundamentais. Para Mikhail Bakhtin, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.<sup>102</sup>

---

<sup>100</sup> BRONCKART, J. P. *op. cit.*, 1977, p. 121 - Tradução minha.

<sup>101</sup> GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2010, p. 43.

<sup>102</sup> BAKHTIN, Mikhail. *op. cit.*, p. 125.

No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, seus espaços de interações sociais, para além dos espaços familiares e escolares, são clubes, como o SESCs (Serviço Social do Comércio), parques, shoppings e a vizinhança. No entanto, a escola é o nosso *locus* privilegiado de observação e participação, pois é o local onde passam a maior parte do tempo e têm mais contato com a sociedade paulistana. O tempo de escola, segundo Nilma Gomes:

Ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses veem a si mesmo e ao outro no cotidiano da escola.<sup>103</sup>

Sendo assim, uma parcela considerável das análises será baseada nesse espaço de sociabilidade. Como veremos mais adiante, alguns dos sujeitos ficam grande parte do tempo fora de casa (depois da escola frequentam outros espaços), enquanto outros ficam a maior parte do tempo em casa e se comunicam em outras línguas com a família.

Portanto, pode-se dizer que é na escola que os sujeitos mais aprendem sobre a cultura local e desenvolvem a língua, sobretudo, por meio da leitura e escrita. Na escola, atividades como brincar, jogar bola, cantar, ler, desenhar e escrever são “atividades que não devem ser desvalorizadas na prática escolar”,<sup>104</sup> independentemente da idade da criança. Para o processo de interação daqueles que ingressam em novas sociedades – onde a cultura é diferente da sua cultura de origem – tais atividades devem ser tomadas como propiciadoras de inserção e de circulação dos sujeitos numa ampla rede textual e discursiva e não apenas como pretexto para a realização de exercícios que pouco ou nada dizem respeito à linguagem em vigor. Vygotsky nos lembra que:

A conquista da linguagem pela criança dá-se através de uma constante interação de disposições internas que preparam a criança para a linguagem e para as condições externas — isto é, a linguagem das pessoas que a cercam -, que lhe fornecem quer o estímulo quer a matéria prima para a realização dessas disposições.<sup>105</sup>

<sup>103</sup> GOMES, Nilma Lino. *Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade*. Cadernos Pagu: raça e gênero, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

<sup>104</sup> BOSCO, Zelma Regina. *A linguagem na criança: a fala, o desenho, a escrita*. São Paulo: Ministério da Educação/UNICAMP, 2005. p. 23.

<sup>105</sup> VYGOTSKY, S. Lev. *Pensamento e Linguagem*. Edição: Ridendo Castigat Mores, verão eBooks, 2001. p. 36.

Conforme vimos nas análises dos relatórios de 2014 a 2017, mais da metade dos refugiados no mundo é constituída por pessoas em idade escolar. Diante desse quadro alarmante, 193 Estados-membros da ONU se reuniram em Nova York para adotar a Agenda 2030 (Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável). Na ocasião, a educação foi considerada um dos principais pilares de intervenção humanitária. Entre os objetivos centrais estão a busca por acesso a uma “educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, incluindo para as crianças e os adolescentes refugiados.<sup>106</sup> Segundo ACNUR:

Educação possibilita às crianças, aos adolescentes e aos jovens refugiados um lugar de segurança em meio ao tumulto do deslocamento. A educação é crucial para o desenvolvimento pacífico e sustentável nos países de acolhimento e para um futuro próspero para os seus próprios países.<sup>107</sup>

A educação, como um direito básico das crianças refugiadas,<sup>108</sup> é um instrumento que garante acesso a atividades criativas e lúdicas que são fundamentais para o desenvolvimento físico, mental, pois contribuem para reduzir o estresse e os traumas. O ambiente escolar, além de ser um lugar de aprendizado, é ideal para proteger as crianças refugiadas contra o trabalho infantil, a exploração sexual e para identificar riscos e abusos. Nesse sentido, a educação pode ser considerada um verdadeiro “recurso de esperança”.

Raymond Williams, de quem é o termo, considera a educação “o processo de dotar todos os membros da sociedade com a totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão ressignificar, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns”.<sup>109</sup> Em síntese, a educação melhora a vida das crianças refugiadas e diminui o descompasso social no presente, aumentando as expectativas em relação ao futuro; afinal, a escolarização é imprescindível nos processos sociais de inclusão, desenvolvimento e mudança, sobretudo, quando pensamos na conquista da cidadania e na participação, *a posteriori*, no mercado de trabalho por pessoas que começaram sua vida no país como refugiadas, mas

<sup>106</sup> UNHCR. *Comité exécutif du Programme du Haut Commissaire: mise à jour sur l'éducation*. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/fr/594a5bcb7.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018. Tradução minha.

<sup>107</sup> UNHCR. *Left behind refugee education in crisis*. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/59b696f44.pdf>>. Acesso em: maio 14 2018, 2018. Tradução minha.

<sup>108</sup> UNHCR. *Protection des réfugiés: guide sur le droit international relatif aux réfugiés*. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/fr/publications/legal/4ad2f807e/protection-refugies-guide-droit-international-relatif-refugies.html>>. Acesso em: 13 maio 2018. Tradução minha.

<sup>109</sup> WILLIAMS, Raymond. *op.cit.* p. 21, 2015.

poderão vir a ser cidadãos. Para dar vida a isso, é necessário educar tais crianças e educação é linguagem.

De acordo com as observações gerais, com exceção de Maria, todos os sujeitos tiveram aulas de português, seja com professores particulares voluntários ou em ONGs responsáveis por oferecer cursos gratuitos de língua portuguesa para imigrantes. No que diz respeito à inscrição dos sujeitos nas escolas, levaram em média dois a quatro meses para serem inscritos. Os dois adolescentes, Pedro e Julia, apresentaram mais dificuldades do que os sujeitos João e Maria, esta foi a que menos apresentou dificuldades entre os quatro.

Durante a abordagem com Maria, antes de começar a gravação, comunicamo-nos por cerca de trinta minutos sobre diversos assuntos: programas de TV e personagens favoritos, gostos de leitura e sobre as atividades que ela fez durante as férias de dezembro de 2017. Embora esse procedimento tenha sido usado como quebra-gelo e para estabelecer uma relação de confiança, foi observado que, além de Maria conhecer um número vasto de palavras na língua portuguesa para uma criança da mesma idade e nas mesmas condições sociais, ela usou expressões, gírias e não tinha sotaque. Demonstrou confiança, estava calma, tinha uma fala bem articulada e gesticulava enquanto dialogávamos. Não foi necessário refazer ou explicar perguntas e palavras. As respostas às perguntas eram sempre bem pensadas e elaboradas. Como pode ser observado quando foi perguntado “onde é CCA”:

*É um lugar bem perto daqui. Deixam as crianças lá porque seus pais têm que ficar no trabalho. Eu chego ao CCA, eu como, depois como a sobremesa, eu vou para sala, aí a gente faz relaxamento. Depois do relaxamento a gente joga uns jogos, a gente às vezes assiste um filme, já que não tem nada para fazer, faz lição, e quando a gente termina a lição, a gente vai em baixo, aí a gente come um café da manhã. A gente sai, os pais vêm buscar, às vezes, a gente ganha uma sacola [de comida] para comer.*

Cabe aqui indagar quais foram as condições que permitiram que Maria aprendesse e desenvolvesse a língua, que a própria alega ter sido “muito fácil” de aprender. Para responder a essa pergunta, é necessária uma série de formulações gerais e específicas: em primeiro lugar, deve-se levar em consideração que Maria veio ao Brasil ainda muito pequena, com três anos de idade. Esse fato pode ter contribuído para a rápida aquisição da língua, como já foi

evidenciado por estudos anteriores.<sup>110</sup> Outro dado interessante no relato acima é como os jogos, o entretenimento (filmes) e a alimentação favorecem o incremento da linguagem, pois envolvem necessidades básicas numa sociedade de consumo como a nossa.<sup>111</sup>

O ato de se alimentar no CCA em companhia das outras crianças brasileiras possibilita a incorporação de novas práticas culturais por meio do consumo de alimentos, principalmente aqueles reconhecidos como típicos. Além disso, os momentos de refeições possibilitam a interação entre os grupos, permitindo a descoberta de novos hábitos alimentares e a aprendizagem dos nomes dos alimentos na nova língua.

Em outras palavras, a linguagem é uma experiência que possibilita dar nome a coisas, objetos e itens. Afirmamos isso, levando em consideração a resposta dada a uma pergunta sobre o que eles consomem no lanche da tarde e o que vem dentro da sacola que eles ganham. Nessa ocasião, Maria respondeu: maçã, banana, suco de laranja, bolo, leite e pirulito. A prática da língua e o estreitamento das relações de amizade e descoberta de novos hábitos de contato com o mundo dá-se por meio da alimentação. Suco de laranja, leite e pirulito, por exemplo, são combinações de uma cultura de consumo bastante localizada e que cria novos sentidos para o alimentar-se. Alimentar-se também é linguagem.

A segunda formulação diz respeito ao tempo de estada no Brasil. Como já mencionado anteriormente, Maria e a família moram em São Paulo há aproximadamente cinco anos, muito mais tempo do que os demais sujeitos da pesquisa. Portanto, pode-se dizer que ela teve mais tempo para aprender e desenvolver a língua do que os demais sujeitos. Por último, Maria foi alfabetizada na escola brasileira. Veio ao Brasil com a família aos três anos de idade e foi inscrita na creche um mês depois. É possível afirmar que esse foi um dos fatores que mais contribuíram para a aprendizagem da língua.

Segundo Zelma Bosco, um dos aspectos fundamentais da interação pela linguagem na criança, principalmente na educação infantil, é a sua interação com o outro e com textos (orais e escritos). Conversar, brincar, cantar, ler, desenhar e escrever com e para a criança são

---

<sup>110</sup> RICHTER, Marcos Gustavo. *Ensino de Português e Interatividade*. Santa Maria: UFSM, 2000.

SCHÜTZ, Ricardo. *A Idade e o Aprendizado de Línguas*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

<sup>111</sup> PROENÇA, Rossana Pacheco da Costa. *Alimentação e globalização: algumas reflexões*. Cienc. Cult., São Paulo, v. 62, n. 4, p. 43-47, 2010. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252010000400014&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252010000400014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 maio 2018.

atividades que não devem ser desvalorizadas, mesmo que a criança não fale e não escreva – no caso de Maria e João, embora soubessem falar, suas falas eram restritas ao contexto linguístico do país de origem. Quanto à Pedro e Julia, sabiam falar e escrever, no entanto, as duas habilidades eram igualmente restritas aos contextos linguísticos do país de origem. Pode-se dizer que, para os quatro sujeitos, o processo de aquisição da linguagem, assunto sobre o qual discutiremos mais adiante, é semelhante ao de uma criança –, no sentido estrito desse termo.<sup>112</sup> Bosca afirma que “atividades como essas devem ser tomadas como procriadoras da inserção e da circulação da criança numa ampla rede textual e discursiva”.<sup>113</sup>

A interação na educação infantil de Maria, de acordo com nossas análises, foi positiva em diversos sentidos. Conforme relatou a educadora A., quando a colocaram na creche:

*Ela aprendeu português muito rápido. Em menos de dois meses ela já estava falando. Sabia responder a perguntas como “qual é seu nome”, “quantos anos você tem”, “o que você quer comer”. E quando precisava de alguma coisa, ela pedia para as tias da creche, beber água ou ir ao banheiro por exemplo. Ela aprendeu muito, muito rápido. Ela começou a ensinar algumas palavras para os pais.*

A interação de Maria com as crianças brasileiras na escola infantil, isto é, o contato direto e intenso, foi fundamental na aquisição do vernáculo. Durante a entrevista, ela demonstrou ser uma criança curiosa e comunicativa, fez perguntas antes, durante e depois da entrevista. Segundo os pais, “essa é uma de suas personalidades mais marcantes. Na creche, ela está sempre interagindo. Mesmo quando não sabia falar muito bem a língua portuguesa, ela estava sempre conversando e brincando com as outras crianças brasileiras”.<sup>114</sup> De acordo com a nossa análise, pode-se dizer que Maria está bem integrada na escola atual. Ela se considera uma aluna “quietinha”, que não sai muito do lugar. Tem muitas amizades com outras crianças da sua e de outras turmas, “as mais grandes”. Parece ter uma empatia com o ambiente escolar e com as professoras:

*Eu queria morar na escola, mas em casa também é bom. Então eu queria que a minha casa estivesse perto da escola. Na minha escola tem piscina, tem parque, tem refeitório, tem gatinhos soltos, mas não pode tocar neles porque alguns estão com doença. [...] A professora de português é muito legal. Ela fica brava, mas se a gente fizer tudo com capricho, tudo lindo, ela deixa até a gente brincar um pouco. A*

<sup>112</sup> BOSCO, Zelma Regina. *op. cit.*, p. 23.

<sup>113</sup> BOSCO, Zelma Regina. *op. cit.*, p. 23.

<sup>114</sup> Anotação de caderno de campo no dia da entrevista com Maria.

*professora de ciências, ela também é legal. Ela fala: “vamos aprender português, vamos aprender informática”, ela coloca para a gente aprender a soletrar, contar melhor.*

Em síntese, podemos afirmar as experiências de Maria na educação infantil, no CCA e em outros espaços, nos quais teve contato com outras crianças e adultos, permitiram desenvolver as mais diversas práticas linguísticas, por meio das quais aprendeu a nomear e construir uma nova realidade. Vemos como a educação pode enriquecer os processos de interação dos sujeitos refugiados e, conseqüentemente, a sociabilidade infantil nos ambientes escolares: sala de aula, matérias estudadas, recreio, parque ou refeitório, todos que propiciam momentos de alimentação e brincadeira. Brincadeira também é linguagem.

Vale lembrar, lendo *As trocinhas do Bom Retiro*, como Florestan Fernandes nos ensina que a brincadeira favorece o desenvolvimento das crianças, permitindo que elas vivenciem a cultura por meio dos jogos. As brincadeiras mencionadas por Maria, “brincar de esconde-esconde, de pega-pega, de tênis”, além de serem o primeiro contato com os modos de brincar do novo contexto social, são atividades lúdicas que permitem aprender sobre a cultura infantil, da qual alguns elementos provêm da cultura do adulto.

Até aqui, tentamos mostrar a importância da linguagem no processo de interação de crianças e de adolescentes refugiados em novos contextos sociais, por meio da escolarização, alimentação e brincadeira, todas elas diferentes tipos de linguagem. No entanto, um dos aspectos mais importantes no que diz respeito à linguagem, é seu processo de aquisição. Nos próximos tópicos, analisaremos, como se deu esse processo de quais são as dificuldades que as crianças e os adolescentes tiveram durante esse processo.

## **II. A linguagem e seu processo de aquisição**

De acordo com a perspectiva interacionista, que servirá de base para a nossa análise, o desenvolvimento da linguagem na criança se dá por meio da sua condição interna – seu desenvolvimento mental –, e sua condição externa, isto é, sua interação com o meio social. Segundo Vygotsky, os dois aspectos “se encontram relacionados e se influenciam um ao outro permanentemente”.<sup>115</sup> Santos observa que “os estudos de base interacionista apontam para o

---

<sup>115</sup> VYGOTSKY, S. Lev. op. cit., p. 86.

papel do adulto como quem cria a intenção comunicativa, como o facilitador do processo de aquisição da linguagem.”<sup>116</sup> O autor acredita que a instrução é uma das principais fontes dos conceitos da criança em idade escolar e é uma poderosa força de orientação da sua evolução, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. No caso dos sujeitos desta pesquisa, observamos que o contato com as crianças brasileiras e o mundo dos adultos, principalmente no ambiente escolar, contribuiu para o processo de aquisição da linguagem vernacular.

Segundo Gomes e Monteiro, “a escola tem sua especificidade e o processo de escolarização transforma as experiências cotidianas”.<sup>117</sup> Pode-se dizer que, além do “objetivo precípua da alfabetização”,<sup>118</sup> a escola tem papel fundamental na vida das crianças e dos adolescentes refugiados, no sentido de adquirir uma percepção das complexidades da nova realidade:

O papel da escola [...] é de incentivar os sujeitos a adquirirem uma percepção cada vez mais própria, consciente e refinada das complexidades envolvidas na produção discursiva oral deles mesmos e de outros em diferentes contextos. Essa atitude consciente e reflexiva pode levar os alunos a modificarem suas práticas orais.<sup>119</sup>

Como vem comunicar coisas em comum, ordinárias, ainda que de maneira diferente, a escola tem um papel decisivo no processo de aquisição da linguagem. Contudo, não podemos nos esquecer de que a linguagem não está restrita a uma única dimensão da vida, como a educação, por exemplo. Na verdade, ela perpassa o universo das experiências humanas. Foi Mikhail Bakhtin que nos ensinou que “a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.”<sup>120</sup> Neste caso, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E é indispensável que estes dois

---

<sup>116</sup> SANTOS, Raquel. *A aquisição da linguagem*. In: FIORIN, José L. (Org.). *Introdução à lingüística: I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2004.

<sup>117</sup> GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. p. 13.

<sup>118</sup> OLIVEIRA, T.; VIANA, A. P. dos Santos; BOVETO, Lais. SARACHE, M. Vieira. *Escola, Conhecimento e Formação de Pessoas: considerações históricas*. Dossiê: Diversidade na Educação. Vol. 6, Núm. 2 2013.

<sup>119</sup> RANGEL, Egon; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Coleção explorando o ensino: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 137.

<sup>120</sup> BAKHTIN, Mikhail. *op. cit.*, p. 64.

indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, isto é, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido.

É sobre esse terreno, uma categoria na qual o ambiente escolar, do nosso ponto de vista, se enquadra, que a troca de linguagem se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. A unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa ser vinculado à língua, à fala, para que esse conjunto de elementos possa se tornar um fato de linguagem.

No processo de aquisição da linguagem no ambiente escolar, observamos que professor foi imprescindível, assumiu um papel que foi além do currículo escolar. A grande maioria dos professores com os quais tivemos contato atuaram, além de formadores, como mediadores entre os sujeitos da pesquisa, os colegas da escola e os pais dos alunos, intervindo na “zona de desenvolvimento proximal<sup>121</sup>”. Alguns dos professores geralmente tinham informações sobre a realidade dos sujeitos, um conhecimento sobre a cultura local, mas também das culturas africanas. Através destes, foi observado um esforço de fazer a intermediação entre os dois grupos por meio de atividades interativas sobre a realidade das crianças refugiadas e as crianças brasileiras. Nessa perspectiva, explicar sobre o refúgio, seus motivos, as culturas africanas, pode auxiliar no processo educativo e de aquisição da linguagem:

É o professor, ao promover situações de curiosidade entre os alunos, atividades planejadas de observações, de pesquisas, resoluções de questões específicas etc., quem facilita o aprendizado, fonte de acesso ao conhecimento. Faz-se necessário, também, ao professor, que conheça o nível afetivo dos alunos, suas "teorias", que possa ouvi-los, dialogar e anotar as manifestações infantis, para que ele possa melhor intervir e planejar estratégias que venham permitir avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento dos alunos. Os registros são necessários para fazer-se planejamentos significativos e eficientes em termos de objetivos maiores que se quer alcançar ou avançar.<sup>122</sup>

---

<sup>121</sup> VYGOTSKY, S. Lev. op. cit., p. 103.

<sup>122</sup> SILVA, Severino Henrique da; JUNIOR, Silas Câmara Brito; MESQUITA, Sueli Rodrigues de. *A influência de uma abordagem sócio-interacionista para a evolução conceitual sobre a existência do plâncton na cadeia alimentar marinha*. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/ii-enpec/Dados/trabalhos/A50.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

Se os momentos de sociabilidade e o professor desempenham papéis decisíveis, o gosto pela literatura também é um elemento crucial nesse processo. A análise do caso de Maria demonstrou que a literatura é um ingrediente importante para a aquisição da linguagem no caso das crianças refugiadas.

A literatura é, em primeiro lugar, comunicação e, respeitados os limites de suas sensibilidades, crianças e adolescentes refugiados precisam ter acesso a essa experiência de forma integral, para a compreensão da complexidade da condição humana. As narrativas dos romances, contos e fábulas, assim como as trajetórias e experiências vividas pelos sujeitos, muitas vezes cercadas de dores, frustrações, angústias e sofrimentos, mas também de superação dessas dificuldades da vida humana,<sup>123</sup> são ressignificados pela experiência das oitivas e/ou leitura literária. Tudo isso é fundamental na constituição da subjetividade dos sujeitos.

Antonio Candido lembra-nos, em “O direito à literatura”,<sup>124</sup> que parte da nossa humanização, da nossa construção enquanto sujeitos de direitos, é formada pelo acesso à literatura. Nossa capacidade de sonhar e vivenciar outras experiências culturais passa pelo mundo ficcional. Para que a linguagem aconteça como uma atividade social, vários elementos, dentre eles a matéria ficcional, são ingredientes necessários para a formação de sujeitos dentro de uma cultura literária comum. A leitura foi observada como um dos passatempos preferidos de Maria, além de “Pinóquio”, mencionou ter lido, sempre incentivada pelos pais, obras como “Alice no país das maravilhas”, “A bolsa amarela”, “Chapeuzinho vermelho” etc. Trata-se, portanto, de obras literárias que podem atuar “tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente”.<sup>125</sup>

Os responsáveis legais por Maria, portanto, foram decisivos nesse sentido, tiveram um papel importante no seu processo de escolarização: dadas as dificuldades encontradas relativas ao funcionamento do sistema educacional brasileiro, que é diferente do sistema educacional da República Democrática do Congo, a família buscou sanar dúvidas sobre o funcionamento da escola brasileira com os professores, em ONGs e com agentes. As dificuldades estavam relacionadas com a língua portuguesa e, sobretudo, entender o conteúdo dos documentos

---

<sup>123</sup> PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. São Paulo: 34, 2009.

<sup>124</sup> CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense*, 1989.

<sup>125</sup> CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

escolares. Tentavam traduzir o conteúdo de documentos para o português no *Google*, mas conseguiam entender apenas algumas expressões.

Diante da dificuldade de compreender as questões burocráticas da escola, que também são formas de comunicação, segundo a educadora A., outra estratégia usada para resolver essa questão foi:

*... levar uma professora, falante de francês, para conversar com a mãe, para explicar como funcionava o sistema escolar [brasileiro], o que é escola municipal, o que é escola estadual, como que funcionava o ciclo, a escola, do primeiro ao nono ano. Então foi um processo bem legal que a gente fez com a família. E ela dá muita importância para a questão da educação, incentiva.*

Também foi observado que a família de Maria queria acompanhar integralmente a educação da filha. O esforço, nesse sentido, era que o sujeito se integrasse à sociedade brasileira, que aprendesse o idioma, sendo para isso bastante incentivada a ler, conforme pode ser observado no depoimento da educadora A.:

*Em casa eles têm livros, eles vão à biblioteca, tem toda uma preocupação, esse gosto mesmo, não é só uma preocupação, sabe? Que eu percebi da família. Pelo gosto de leitura, pelo querer que ela tenha gosto. Mais do que querer que ela vá à escola, mas que Maria tivesse gosto de estudar, tivesse vontade de fazer as tarefas. Ela tem um gosto bem grande em fazer as coisas.*

Esse fato também foi observado durante a nossa entrevista. Quando foi perguntado quais foram as atividades realizadas durante as férias, ela mencionou leitura de livros infanto-juvenis. Maria voluntariamente buscou alguns dos seus livros favoritos que estavam guardados, demonstrando habilidade com a leitura, algo que pude constatar quando ela abriu o livro do “Pinóquio” e iniciou a leitura em voz alta.

Nesses termos e retomando as sínteses de Candido sobre o papel humanizador da literatura, podemos citar, a título de ilustração, uma obra bastante conhecida do público europeu e africano, inclusive de pessoas refugiadas. O romance *Allah n'est pas obligé*<sup>126</sup>, que era conhecido pelos pais e responsáveis dos sujeitos aqui pesquisados, merece nossa atenção, porque muitas vezes é usado como obra didática em salas de aula para discutir temas como infância e conflitos armados, nos ajuda a compreender o contexto dos conflitos armados e as consequências destes na vida das crianças e dos adolescentes. Por meio do relato do protagonista Birahima, uma criança de dez anos de idade, é possível ver como o conflito a fez

<sup>126</sup> LAYE, Camara. *L'enfant noir*. Paris: Poket, 2007.

perder contato com os membros da família, com os amigos e como ele foi forçado a abandonar a escola e vivenciar as experiências mais traumáticas. Em síntese, a obra de Ahmadou Kourouma nos ajuda a entender como esse ambiente desfavorável tira das crianças os seus direitos mais básicos – casa, comida, saúde, instrução educação etc. –, enquanto seres humanos, e nos desperta para a função humanizadora da literatura de que falava Antonio Candido e de que sentimos sua presença também em nossa pesquisa.

De acordo com Michèle Petit, em situações de crise, a leitura é uma via privilegiada para recuperar a experiência da criança que, em um ambiente calmo, protetor, estético entre sua mãe e ela, “trabalha” por meio do jogo a separação, se restabelece e se emancipa. Os sujeitos poderiam redescobrir na leitura a reconstrução de si mesmos. Além disso, a literatura ajuda a dar forma aos novos contextos, “a se lançar e abrir caminhos.”<sup>127</sup> As ficções, contos lendas, romances e livros ilustrados oferecem uma topografia, balizam o espaço, abrem-no para o exterior. Esbanjam paisagens, incitando cada um a compor a sua própria geografia.

Segundo Nilma Lacerda, “nessas narrativas, aquele que é pequeno e menosprezado é quem vai salvar o grande e poderoso. Na célebre fábula de *La Fontaine*, o ratinho pode roer as malhas da rede que o leão, com toda sua fúria, não consegue romper”.<sup>128</sup> Para a autora, tais literaturas também ensinam outra lição:

A bondade e outros valores semelhantes são premiados, a maldade e as más palavras são castigadas. Por meio das narrativas, é moldado um mundo justo, em que bem e mal ficam separados e, presentes no caráter humano, são partes irreconciliáveis e excludentes. Quem é mau, é mau; quem é bom, é bom, conferindo aos contos um caráter nitidamente pedagógico, voltado ao exemplo e à correção dos costumes. Essa perspectiva vai se alterando, à medida que acontecem as mudanças na sociedade, em decorrência das conquistas sociais e científicas.<sup>129</sup>

Assim sendo, é de extrema importância que a literatura “acompanhe o homem nos abismos em que mergulha, nos pactos em que se envolve na desordem do próprio ser”. Maria Mortatti nos lembra que “o ensino e a aprendizagem da leitura e produção de textos, como atividades especificamente humanas, visam à formação do ser humano e seu objetivo é

<sup>127</sup> PETIT, Michèle. *op. cit.*, p. 39.

<sup>128</sup> LACERDA, Nilma Gonçalves. *Proposta pedagógica*. In: Debate: Temas polêmicos na literatura. Programa Salto para o Futuro, TVE Brasil. Boletim nº 11, Programa 5, junho de 2007.

<sup>129</sup> LACERDA, Nilma Gonçalves. *op. cit.*, 2007.

“simplesmente” a busca de sentido.<sup>130</sup> Ela pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles, como a miséria, exploração e violência. Nesse sentido, em sua concepção, a literatura se torna:

Um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade tanto de vivermos dialeticamente os problemas.<sup>131</sup>

Para os sujeitos que passaram por conflitos, que vivenciaram momentos traumáticos, a literatura pode ser um poderoso libelo contra as principais questões por eles enfrentadas. Um livro como *Alice no país das maravilhas* – mencionada por Maria em sua entrevista –, não deixa de fomentar, despertar os sonhos de menina por um mundo encantado, um mundo melhor, diferente daquele experimentado por ela. Pode permitir aos sujeitos cindidos a capacidade de resgatar e reviver seus desejos, suas vontades e seus sonhos. Pode-se colocar à disposição obras que abordam as mais variadas e diferentes camadas do refúgio, temas que estão cada vez mais frequentes.

A título de exemplo, “Um outro país para Azzi”<sup>132</sup>, “Eloísa e os Bichos”, “Mon pays en partage”, “Partir au-delà des frontières” são livros infanto-juvenis ilustrados que abordam, de forma lúdica, questões como o processo de deslocamento forçado, a vivência em campo de refugiados e o processo de adaptação a um novo contexto social.

Tendo em vista o valor das obras – atualmente as duas primeiras supracitadas custam em torno de R\$ 30,00 e R\$ 46,00<sup>133</sup> –, os nossos informantes ainda não tiveram contato com os livros. No entanto, as educadoras relataram que essas obras e outras que abordam a temática do refúgio vêm sendo trabalhadas com os sujeitos. Vemos que, ao mesmo tempo em

---

<sup>130</sup> MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Entre a literatura e o ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2018 - versão ePUB, p. 5.

<sup>131</sup> CANDIDO, Antônio. *op. cit.*, p. 175.

<sup>132</sup> GARLAND, Sarah. *Um outro país para Azzi*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BUITRAGO, Jairo; LEITE, Márcia; YOCKTENG, Rafael. *Eloísa e os Bichos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

PINGUILLY, Yves; POIROT-CHERIF, Sandra. *Mon pays en partage*. Paris, Rue du monde, 2016.

SANNA, Francesca. *Partir au-delà des frontières*. Paris: Gallimard Jeunesse, 2016.

<sup>133</sup> A consulta dos preços dos livros foi realizada no início do mês de maio de 2018 no Website das livrarias Cultura e Saraiva.

que a leitura humaniza e o contato dessas crianças com o universo ficcional lhes permite sonhar, vemos que suas experiências fora do texto são de desumanização.

Outra questão que contribuiu para o processo de aquisição da linguagem está associada às línguas do país de origem. O francês e o português são duas línguas diferentes e, ao mesmo tempo, muito parecidas, afinal, são línguas latinas. As semelhanças podem ser sentidas na própria estrutura gramatical e ortográfica de ambas as línguas. Além disso, em alguns casos, há muitas palavras que são parecidas (*banane, chocolat, anniversaire, passaport, réfugié*), em outros, mudam-se apenas as terminações (*éducation, information, nécessité, capacité, société, difficulté*) e, em outros casos, as palavras são iguais (*jamais, dormir, final, contente, animal*). Como vemos, a grande diferença apontada por falantes de ambas as línguas é a pronúncia.

Esses apontamentos podem parecer ordinários ou bastante simples, mas são fatores muito importantes e determinantes no processo de aprendizagem da língua portuguesa para os falantes da língua francesa. Quanto mais vocabulários o sujeito domina, quanto mais ele entende a estrutura gramatical e ortográfica, mais fácil fica a aprendizagem do vernáculo. É evidente que devemos levar em consideração outros fatores, como a idade do sujeito e as dificuldades subjetivas etc., contudo, os marcadores que nos chamam atenção continuam relacionados à linguagem.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, observamos que aqueles que dominam a língua francesa, aprenderam muito mais rápido a língua portuguesa. Pedro domina o francês fluentemente e teve mais “sucesso” dentro do processo de aprendizagem do português. Quanto a Maria, embora tenha sido alfabetizada no Brasil, também fala fluentemente o francês. No dia da entrevista, antes de ligar o gravador, conversamos cerca de quinze minutos em francês. Foi observado que ela consegue se comunicar em francês e em português sem sotaque em ambas as línguas. Em casa a família conversa apenas em francês e poucas vezes em língala.

Já os sujeitos Júlia e João demonstraram ter dificuldades na língua francesa. Foi observado que em casa os pais conversam com eles apenas em língala. Embora tenham sido alfabetizados na República Democrática do Congo, há fortes indícios de que tiveram uma alfabetização deficiente no país de origem. Segundo A., na sondagem que foi feita com os dois em 2017, foi solicitado que Julia escrevesse na língua que ela quisesse. Primeiro, ela escreveu em português e depois houve uma tentativa de escrever em francês. No entanto, a professora de francês que a avaliou afirmou que “ela não escreveu em francês, fez grafia pelo som”.

Embora os sujeitos João e Julia tenham chegado no mesmo período e morem na mesma residência, o primeiro aprendeu a língua mais rapidamente do que a segunda. Como já abordado anteriormente, na infância é mais fácil aprender um novo idioma do que na adolescência. Foi observado que o sujeito João foi integrado em espaços em que o sujeito Julia não foi integrado. E, enquanto João foi inscrito no terceiro ano de alfabetização quando chegaram, Julia foi inscrita no quinto ano. João, por sua vez, teve muitas dificuldades para se adaptar ao nível de cobrança (interpretação de texto, português e literatura) numa língua que ela ainda estava aprendendo. Segundo a educadora B.: “João teve mais espaço para se adaptar, fez amizades mais rapidamente. Foi jogar bola, começou já a querer falar português para interagir em outros espaços a que o sujeito Julia não tinha acesso. Não havia outros amigos da idade de Julia.”

Pensando naquilo que Florestan Fernandes nos ensinou sobre a vizinhança ser a condição básica para a formação das trocinhas, pois ela condiciona os contatos entre os indivíduos, observamos que Maria construiu uma relação de amizade com o vizinho do mesmo quintal, da mesma faixa etária, o que proporcionou o desenvolvimento de novos modos de vida. O novo amigo, descrito como “uma pessoa super comunicativa”, ajudou-a na aprendizagem e no desenvolvimento da linguagem. Quanta ao Julia, não fez amizades na vizinhança. Ter vizinhos é ter algo é comum: a rua, o bairro, a mercearia, a escola etc.

Desde o primeiro contato, foi observado que os sujeitos Julia e João não dominam a língua portuguesa. Por este motivo, suas entrevistas duraram muito menos do que a dos sujeitos Maria e Pedro. No caso de Júlia, por exemplo, a brevidade da narrativa pode ser observada nos seguintes momentos da entrevista: ao perguntar “quais foram as dificuldades que você teve quando começou a ir na escola?”, o sujeito respondeu: “Português”. Num dado momento foi questionada: “qual é a sua matéria preferida?” Imediatamente Julia retrucou: “como assim?”

Como percebemos que ela não havia compreendido a questão, a pergunta foi contextualizada e reformulada trocando o substantivo “matéria” e o adjetivo “preferida” e assim refizemos todo o ambiente, reintroduzindo o problema: “Você disse que na África, na escola, você gostava de matemática. Qual é a aula de que gosta mais agora?” Num outro momento, foi perguntado: “O que você gosta de fazer quando não está na escola?” Para essa pergunta, a entrevistada respondeu: “Nada”. Mais uma vez, a pergunta foi reformulada: “A

tarde você vai para escola. O que você faz de manhã e no final de semana?” O sujeito Julia respondeu: “assistio televisão”. Diante da curta resposta, a pergunta foi reforçada: “Além de assistir televisão, o que mais você faz?” Ela novamente respondeu: “Nada”.

Pode-se dizer que as dificuldades de Julia no que diz respeito à aquisição da linguagem foram mais expressivas, haja vista que o sujeito demonstrou não estar entendendo as perguntas, expressões ou até mesmo as palavras. Foi preciso repetir algumas perguntas pausadamente ou então reformulá-las por completo trocando palavras. Neste caso, é possível afirmar que: as palavras usadas durante a entrevista eram vocabulários e expressões que ela ainda não havia aprendido na língua portuguesa e o ritmo das perguntas era relativamente rápido, fato que, quando foram reduzidos, ela teve mais facilidade de entender. Foi possível perceber as consequências dessas limitações da língua, principalmente na escola.

Tendo em vista que Julia reside em São Paulo há dois anos, por que a informante ainda apresenta grandes dificuldades na língua? Tendo em vista que está cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental, como é possível acompanhar as matérias escolares em meio a essas dificuldades de comunicação? Ou, ainda, como isso interfere em sua integração ao ambiente escolar? Para responder a essas perguntas, será necessário abordar questões como gênero, preconceito, discriminação, xenofobia e racismo etc., mas tais questões só serão abordadas no Capítulo IV, até porque precisamos fechar a discussão sobre a linguagem entre as crianças e adolescentes refugiados por nós pesquisados.

### **III. O papel da linguagem na constituição da subjetividade de crianças e adolescentes refugiados**

No contexto das migrações internacionais contemporâneas o sujeito migrante está presente nas mais diversas áreas de pesquisa; essas elaboram, entre outras, perguntas a respeito das suas formulações indentitárias. Muitas dessas perguntas permanecem sem resposta e algumas delas estão sendo reelaboradas. Isso se deve, principalmente, ao fato de as migrações serem recentes, como já foi observado anteriormente. Pergunta-se, por exemplo, se o sujeito é agente ou produto, livre ou prisioneiro das leis nos países para onde migra, interativo ou semítico (da consciência, da atividade, da linguagem do inconvincente) e se é construído ou constituído (na história, nas relações sociais, nas narrativas etc.) de

determinações internas e/ou externas; se é gerador/fornecedor de sentidos pessoais ou negociador de sentidos coletivos.<sup>134</sup> Muitas dessas perguntas perpassam pela área da linguística no sentido de investigar e contribuir no que diz respeito à constituição da subjetividade dos sujeitos migrantes.

A linguagem é considerada um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a constituição e formação do sujeito. Sendo assim, é de extrema relevância continuar discutindo sobre o papel da linguagem na constituição e formação da subjetividade de crianças e adolescentes refugiados negros. Segundo González<sup>135</sup>, a subjetividade é a constituição da psiquê no sujeito individual e é integrada também pelos processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que tais momentos terão para ele. Com base nessa formulação teórica, o autor sustenta a tese de que:

A subjetividade está organizada por processos e configurações que se interpenetram permanentemente, estão em constante desenvolvimento e vinculados à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo, que é a sociedade, dentro da qual o sujeito tem de seguir os desafios e contradições de se desenvolver através de sistemas diversos, nos quais ele não é mais que um dos elementos constituintes, sistemas que não se organizam necessariamente de acordo com as necessidades atuais de organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual. Desse modo, o sujeito precisa encontrar formas de relação e de ação compatíveis com a organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual e com sua inserção nos diferentes sistemas de relações em que se constitui.<sup>136</sup>

A proposta de González Rey é apresentar uma distinção, mas também uma relação, entre a subjetividade individual e a subjetividade social, destacando que a subjetividade se expressa em nível social como constituinte da vida social. Em síntese, segundo Susana Molon, tal proposta:

Tem como foco a dimensão subjetiva do sujeito. Há um processo de auto-organização da subjetividade que está relacionado às necessidades do sujeito; e uma vez constituída em suas formas primárias, a subjetividade se converte, dentro de cada sujeito concreto, no próprio cenário de seu desenvolvimento.<sup>137</sup>

---

<sup>134</sup> MOLON, Susana Inês. *Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

<sup>135</sup> MOLON, Susana Inês *apud* REY, González, *op. cit.*, 2011, p. 615.

<sup>136</sup> MOLON, Susana Inês. *op. cit.*, 2011, p. 615.

<sup>137</sup> MOLON, Susana Inês. *op. cit.*, 2011, p. 616.

Portanto, a proposta do autor é importante para nós à medida que ela busca entender as configurações subjetivas, o sentido pessoal e o papel da linguagem na constituição do sujeito. Nessa perspectiva, ao analisarmos os sujeitos da pesquisa, pode-se dizer que suas experiências nos países de origem contribuem e/ou influenciam sua formação nos novos contextos sociais em que estão inseridos, isso “aparece como processo permanente de sua condição existencial”.<sup>138</sup>

Esse fato foi observado durante as abordagens. Todos os sujeitos traziam memórias dos países de origem. Embora as duas crianças, a Maria e o João, não soubessem a cidade onde nasceram, lembravam-se do ambiente familiar, de brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde e enquanto os dois adolescentes, principalmente o Pedro e a Julia, lembra-se de mais detalhes como as músicas africanas, as comidas típicas, os amigos da escola. Maria, por exemplo, guarda lembranças de quando brincava no pátio da sua antiga casa, do carro, do cachorrinho, do primo e outros membros da família. O domínio das línguas dos países de origem é um aspecto presente em todos os sujeitos, foi observado que as famílias se preocupam em manter e ensinar a língua para os filhos como uma forma de conservar e manter as ligações com a cultura do país de origem.

Para Susana Molon, quando Vygotsky afirma que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo”, esse ressalta que essas relações são fundantes dos sujeitos, ou seja:

A questão do sujeito está nas relações sociais e nas práticas sociais, na dinâmica dialética entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico, transição que acontece pelas mediações semióticas. Deve-se problematizar as (im)possibilidades de constituir sujeitos imersos nas práticas sociais em um determinado contexto.<sup>139</sup>

A constituição do sujeito é dramática, é “choque dos sistemas” e se dá na forma de drama. Portanto, o drama é a condição de vida e também o *modus operandi* do sujeito. Essa é a própria natureza do refúgio, uma realidade dos sujeitos refugiados, isto é, cercada de uma experiência dramática, no sentido de traumático. Segundo Susana Molon:

Compreender o vivido por “dentro” que veio de “fora”, mas que não se cristaliza, não se torna estático ou estável, porém não é inefável nem indolor, pelo contrário, é

<sup>138</sup> MOLON, Susana Inês. *op. cit.*, 2011, p. 615.

<sup>139</sup> MOLON, Susana Inês. *op. cit.*, 2011, p. 617.

significativamente sentido e vivido nas experiências, nas pausas, nas (in)determinações das in(ter)venções e nas situações em que o sujeito se posiciona. Coloca-se, então, o problema do outro: qual o alcance do outro, o que o outro capta, qual é o alcance de cada um, o que cada um capta. O olhar do outro sempre será diferente, mas precisa-se dele para se enxergar de forma diferente. Nessa perspectiva, o sujeito é uma unidade múltipla que se realiza na relação Eu-outro; ou seja, é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que alguém se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos.<sup>140</sup>

Dessa forma, o sujeito se constitui pela mediação semiótica e por meio do processo de significação, mas essa constituição acontece no confronto eu-Outro das relações sociais. Nesse sentido, a subjetividade e o sujeito são compreendidos na realidade social e na vida social, vista esta como, primordialmente, histórica. Susana Molon argumenta que é nessa trama constitutiva do sujeito que acontece o drama vivo do pensamento e da linguagem pelas mediações semióticas; assim, tanto os significados das palavras (zonas quase estáveis da significação) quanto os sentidos (zonas mais instáveis da significação) possibilitam processos de produção de subjetividade.<sup>141</sup>

Embora a língua, as novas palavras aprendidas pelas crianças e pelos adolescentes refugiados sejam em outro idioma a partir do primeiro contato, elas geram um novo significado que vai constituindo o sujeito, moldando e formando nele novos sentidos, que acontecem de forma inconstante, móvel, mutável, não coincidente com o significado da palavra, não fixada pelo signo. De acordo com a autora acima citada:

Esta flexibilidade-reversibilidademobilidade-instabilidade, não sendo coincidência característica do sentido, não faz dele algo individual, imediato, autônomo, regulado e estável. Os sentidos precisam ser forjados, enraizados, enriquecidos, incorporados, absorvidos no/do contexto no qual as relações e as práticas sociais são tecidas e entrelaçadas.<sup>142</sup>

É importante lembrar que as palavras podem mudar de sentido em contextos diferentes sociais, mas são materializadas, concretizáveis, visualizadas no processo de comunicação entre os sujeitos. “O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. Nesses termos, “o sentido da palavra é inesgotável”.<sup>143</sup> Por isso, deve-se reconhecer que as palavras são polissêmicas e as vozes são polifônicas, há

<sup>140</sup> MOLON, Susana Inês. *op. cit.*, 2011, p. 617.

<sup>141</sup> MOLON, Susana Inês. *op. cit.*, 2011, p. 617.

<sup>142</sup> MOLON, Susana Inês. *op. cit.*, 2011, p. 618.

<sup>143</sup> MOLON, Susana Inês, apud, VIGOTSKI, Lev. *op. cit.*, 2011, p. 619.

múltiplos sentidos para o falado e o não falado, mas que foi pensado e assumido (pressuposto, subentendido). Neste caso, “é necessário que o pensamento seja realizado nas palavras significadas, para ser possível (re)definir, (re)(in)formar, (re)inventar e (re)criar processos fundamentais na constituição do sujeito e da subjetividade”.<sup>144</sup>

Tendo em vista que as crianças e os adolescentes, dentro de uma escola ou em outros ambientes de sociabilidade, de certa forma são dependentes de professores(as) e colegas brasileiros, é importante ressaltar o papel dessas personagens na vida dos sujeitos refugiados. Pode-se dizer que eles são procriadores e, sobretudo, mediadores dos sentidos das palavras. Não somente ensinam a língua, como definem e redefinem os significados dos sentidos semióticos. É importante ressaltar que, como já mencionado anteriormente, num determinado momento, os próprios sujeitos passam a construir tais sentidos. Susana Molon afirma algo nessa direção:

A participação do outro acontece em um cenário de agitação, conflito, produção permanente, diferenças, semelhanças e tensões, ou seja, em um cenário constituinte e constituído de significações, isto é, situado no mundo das significações. A constituição implica a reciprocidade, a mutualidade e a organização semiótica. Neste sentido, um participa do outro no acontecimento social que acontece na dinâmica dialógica, na dinâmica dessas (inter-)relações.<sup>145</sup>

Com isso, podemos afirmar que a constituição da subjetividade das crianças e dos adolescentes refugiados pela linguagem não se esgota no privilégio de aspectos intrapsicológicos e intersubjetivos, mas também no processo dialético de ambos. A constituição acontece por meio da relação, da convivência em espaços, dos processos de significação, dos processos dialógicos permanentes com o Outro.

Um desses espaços, frequentados pelas famílias congoleesas que têm vindo ao Brasil nos últimos anos, são as instituições religiosas. Ao ingressar no país, acabam procurando Igrejas onde recebem apoio de congoleeses que estão no país há mais tempo e de brasileiros. Os ambientes religiosos, nos quais se encontram principalmente aos domingos, comemorações festivas e datas especiais, torna-se um espaço de sociabilidade entre os próprios refugiados. As músicas e orações dirigidas a Deus marcam o perfil cristão das famílias, longe das tradições muçulmanas que muitas vezes são cultivadas nas sociedades africanas. No Brasil, sabe-se que o ecumenismo é uma característica forte da sociedade, contudo, o catolicismo é a religião

<sup>144</sup> MOLON, Susana Inês. *op. cit.*, 2011, p. 619.

<sup>145</sup> MOLON, Susana Inês. *op. cit.*, 2011, p. 619.

predominante na sociedade brasileira, embora as comunidades evangélicas também tenham presença marcante.

Trechos da entrevista com o sujeito C. mostram como “o mistério divino envolve tudo. Não existe separação entre fé e vida, entre causa primária e causa última. Tudo tem sua causa religiosa e mística”,<sup>146</sup> desde conseguir alugar uma casa, trabalho ou uma vaga em escolas particulares para o sujeito Pedro. Ela constantemente fez referências à importância da religião na vida da família:

*De melhor que eu posso dar ao meu filho, são as duas coisas, além de Deus, claro, instrução e educação [...]. Eu sempre falei que ele conseguir uma vaga numa escola, ele ia passar. Eu sempre falei, ele vai conseguir. Deus que colocou ele nesse caminho vai colocar alguém para ajudá-lo. [...] Eu falei Jesus, estou aqui nesse país, eu não rica, você é a minha riqueza. [...] Eu falei, Jesus, meu filho está perdido.*

A prática religiosa foi observada nas três famílias que participaram desta pesquisa. Na tentativa de marcar entrevista com a família do sujeito Maria, seus pais mencionarem que só podiam me atender no domingo após as 15 horas da tarde, pois no período da manhã eles vão à igreja. Durante os encontros no espaço religioso, há um sentimento em comum entre eles, pois relembram momentos vividos no passado, compartilham anseios, dificuldades e conquistas na sociedade brasileira. Conversam sobre a situação atual do país de origem e os recém-chegados são apresentados aos que estão no Brasil há mais tempo, sendo estes sempre solícitos e solidários com os recém-chegados.

As práticas religiosas, portanto, são veículos necessários para o desenvolvimento da linguagem: cultos, orações, cantos, leituras bíblicas, reuniões e outras formas de sociabilidade religiosa ajudam a desenvolver a linguagem e a construir culturas em comum.

Em síntese, a interação de crianças e adolescentes refugiados pela linguagem, tanto numa sociedade como no ambiente escolar, demanda uma abordagem teórico-metodológica de diversas áreas. Embora nem todos os sujeitos desta pesquisa tenham conseguido dominar totalmente a língua portuguesa, observamos que foi fundamental o papel de diversos agentes sociais. Nesse sentido, é a participação e ações de instituições, governos e ONGs – de modo geral, de toda uma cultura –, que possibilita a aquisição e a interação pela linguagem, permitindo-nos aventar a hipótese de que tudo nessa discussão sobre os refugiados é linguagem.

---

<sup>146</sup> SOUSA JÚNIOR. Cf. FILHO, Gabriel dos Santos. *op. cit.*, p. 45.

## CAPÍTULO IV

### I. Crianças e adolescentes refugiados: discriminação e identidade na educação

O campo educacional brasileiro tem procurado responder às demandas culturais da diversidade, mas, também, da globalização, das migrações internacionais e da reintegração educacional dos sujeitos deslocados forçadamente. Quanto mais se amplia o direito à educação para os refugiados e imigrantes, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino no país, mais entram para o espaço escolar sujeitos ainda “invisíveis” ou simplesmente não considerados como sujeitos de conhecimento e de direitos.

As crianças e os adolescentes refugiados, uma vez nos países de destino, chegam com práticas culturais, demandas políticas, condições de vida, traumas, valores, sofrimentos e conhecimentos, conforme apresentamos ao longo dos três primeiros capítulos. Essas novas demandas questionam o ambiente escolar e exigem propostas capazes de pensar a inclusão dos sujeitos na educação dos países de destino. Pode-se, por exemplo, indagar como as demandas desses sujeitos podem ser incluídas na educação brasileira?

Para responder a essa pergunta, é necessária uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda a relação entre imigração e educação. Como estamos nos referindo a um sujeito específico, o negro refugiado, pode-se dizer que algumas das demandas e necessidades deste são semelhantes às do negro brasileiro. Nesse sentido, os relatos do sujeito Julia e Pedro nos servirão de análise para discutir esse ponto.

Desde o primeiro contato com os sujeitos pesquisados, Julia foi a que mais demonstrou dificuldades no ambiente escolar. Durante as entrevistas, observamos que ela é a que menos tinha amizades entre os sujeitos da pesquisa. Enquanto Maria, João e Pedro contavam que tinham colegas, Julia afirmava não ter amigos e/ou amigas na sala de aula. O motivo, segundo ela mesma, “*é porque eles [os colegas] não gostam de africano*”.

Quando nos detemos nessa assertiva, acabamos sendo impelidos para uma atmosfera de caráter xenofóbico. Afirmamos isso, apoiando-nos em Dalsgaard, quando diz que é fundamental “ir além das palavras e também das expressões: não no sentido literal de ver

sentidos mais profundos na superfície do comportamento, mas atentando para as preocupações e intenções das quais elas derivam”.<sup>147</sup>

Nessa mesma direção, Azanha aponta que se deve ultrapassar as incertezas, dúvidas e:

.... ir além dos significados imediatos, “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais [...] Essa atitude de “vigilância crítica”, exige o rodeio metodológico e o emprego de “técnicas de rupturas” e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise.<sup>148</sup>

Portanto, podemos nos questionar, qual é ou quais são os significados por trás da assertiva de Julia? Como já mencionado anteriormente, a entrevista com o ela havia sido breve. E, nesse sentido, a conversa com as educadoras contribuiu significativamente para investigar tais questões da maneira mais profunda.

De acordo com a educadora A., o caso de Julia “*é bem complicado*”, pois ela apresenta muitas questões que precisam de uma atenção especial. As análises das entrevistas apontam que uma dessas questões está ligada ao preconceito e racismo. Todavia, os pais, quando comparecem à escola para conversar com os professores ou a coordenação, comentam que Julia é uma adolescente que “*não dá trabalho*”. Em outras palavras, não dar trabalho aqui significa ser uma criança que pouco interage com seu mundo dentro e fora da escola. Ainda, segundo o relato da educadora A., que acompanhou o processo de educação de Julia, a escola em que ela estuda:

*Parece ter muitas demandas de problemas sociais, do lugar, de alunos que têm várias questões de comportamento e indisciplina. Parece que a demanda de Julia é uma demanda mais silenciosa, então eles meio que vão deixando. “fica aí no cantinho que agora não dá para lidar com o seu problema”. Não sei também no sentido de uma criança que fala outra língua que ninguém fala. Então acho que foi mais duro nesse sentido porque tem essa dificuldade da escola de lidar com a condição de Julia. Tem a idade dela que é mais pré-adolescente, tem a exigência da escola. E ela fica, “que que eu faço agora?”. Ela não faz as tarefas, não sabe como reagir e também vai ficando. Ela tentava fazer as lições em casa o tempo todo, mas não tinha autonomia de fazer sozinha. Então ela esperava eu ir na casa dela para fazer todas as lições da semana com ela.*

<sup>147</sup> DALSGAARD, Christian. Cf. VERAS, Rosângela de Sousa: Isgaard 2006, p. 11.

<sup>148</sup> AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992, p. 56.

Durante a entrevista com a educadora B., com o objetivo de investigar outras questões e desafios enfrentados por Julia, levantamos a assertiva dita pela mesma. Foi questionado qual poderia ter sido o motivo de ela ter dito “*eles não gostam de africano*” e se a Julia havia presenciado outras situações parecidas na escola ou mesmo se a educadora tivesse assistido a algo do tipo. De acordo com B.:

*Eu sei porque ela falou isso. A Julia entrou numa fase que ela tinha que ter, por toda uma questão de desenvolvimento cognitivo sócio, ela deveria ter um grupo de amigos. Com dez anos e onze anos é quando a galera começa a formar os grupos de amigos e de afinidades. Só que ela não tinha esse grupo de amigos formados aqui. Então ela chegou, num país mega racista, mega preconceituoso, que exclui o outro que é diferente, e ela caiu de paraquedas, ela escutou muita coisa na escola sem saber o significado. E isso foi construindo nela um certo bloqueio. Tem toda uma questão sobre o racismo no Brasil, que é algo que existe e é muito latente nas escolas, sim. E tem a questão de gênero também, então se é homem negro ele tem mais possibilidades ali do que ser uma mulher negra.*

Por meio do relato acima, é possível observar que o caso de Julia é atravessado e perpassado por diversas questões, merecendo atenção aqui a racial. A entrevistada B. relata algo importante sobre isso:

*Julia queria fazer as lições para ser igual aos amiguinhos da escola, da sala. “vou tentar ir por esse viés para tentar me encaixar nessa turma”. Só que ela não entendia [as lições], então na sala de aula ela fazia errado, ela deixava de fazer, e o preconceito sempre latente. “É africana, não sabe, é africana, é burra, mas é uma reprodução de um preconceito já estabelecido aqui. Ela é uma questão que as professoras deveriam olhar, que a coordenação deveria olhar. A questão dela, de adaptação, de língua, de tudo. Mas é um problema silencioso, então é como se ela não existisse. E acho que quando ela existe, é nesse conflito com os outros que vão falar, “ah você é africana” e aí ela fica cada vez mais calada.*

É possível observar que o silenciamento é um dos principais problemas de Julia na escola. Segundo Nilma Lino Gomes, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio dos quais ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz algo que se sabe, mas sobre o que não se quer falar ou se é impedido de falar. Ainda, de acordo

com Bell Hooks, “o racismo que se manifesta nas interações do dia a dia é apenas um desconforto a ser evitado, não algo a ser confrontado e desafiado.”<sup>149</sup>

Além da questão racial, podem-se observar outras, como, por exemplo, a de gênero – assunto que será abordado mais adiante – e a dificuldade da escola de lidar com racismo. Segundo Nilma Lino Gomes, expressões como “dificuldade de aprendizagem”, “lentos” e, no caso de Júlia, “é burra”, “é africana”, “não dá trabalho”, “é quietinha”, são rótulos muito presentes na escola brasileira. Esses influenciam na construção da autoestima e da expectativa escolar desses sujeitos e de suas famílias. Para sair dessa inércia em relação à questão racial na escola, a autora argumenta que é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial no Brasil.<sup>150</sup>

A assertiva de Julia, “*porque eles não gostam de africano*”, também nos remete às elaborações teóricas de Achille Mbembe sobre o conceito “África” e, conseqüentemente, o conceito “Negro”. Para esse autor, os dois conceitos nos permitem entender o lugar ocupado pelos africanos nas imigrações internacionais.

O conceito “África”, segundo Achille Mbembe, é um elemento físico e geográfico que remete a um conjunto de atributos, propriedades e, por vezes, à condição racial. Com base nessa percepção, surge um segundo conceito que compõe esse espaço geográfico, “Negro”. Achille Mbembe argumenta que “esses dois conceitos são ligados por uma relação de coengendramento. Falar de um é, na realidade, evocar o outro. Um confere ao outro seu valor consagrado”.<sup>151</sup> É verdade que nem todos os africanos são negros nem todos os negros são africanos; no entanto, “se a África tem um corpo e se é um corpo, um *isto*, é o negro que o confere a ela – pouco importa onde ele se encontre no mundo. E se o negro é uma alcunha, se ele é aquilo, é por causa da África”.<sup>152</sup>

Quantos não são os haitianos refugiados, cubanos, jamaicanos, martinicanos etc., que, no primeiro contato com o “Outro”, são questionados se são africanos? A questão não é o fato de os nacionais desses países serem confundidos com africanos, mas, sim, atribuir a cor da pele, preta, ao continente africano. Por meio desses dois conceitos, cria-se uma série de

<sup>149</sup> HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019, p. 129.

<sup>150</sup> GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. Aletria: alteridades em questão. Belo Horizonte, MG, v. 06, n.09, dez/2002, pp. 38-47.

<sup>151</sup> MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1, 2018, p. 79.

<sup>152</sup> MBEMBE, Achille. *op. cit.*, 2018, p. 79.

imagens, palavras, enunciados, estigmas, que supostamente explicam em detalhe esse estado de coisas primário, físico, geográfico e climático. Eles se referem aos supostos atributos das populações que habitam tal espaço, bem como o seu estado de pobreza, de espoliação e, em especial, a sua relação com uma forma de vida cuja duração nunca é certa, haja vista as imagens de misticismo, morte e hediondez que povoam os imaginários ocidentais, algo que está sempre por perto.<sup>153</sup>

Além da assertiva de Julia, as expressões “*é africana, não sabe*” e “*é africana, é burra*”, relatadas pela educadora B., podem demonstrar a reprodução dos estereótipos e a discriminação sofrida por Julia na escola. Tais discriminações foram observadas em todos os sujeitos. Podemos citar, por exemplo, o caso de C. que, ao procurar uma casa para alugar, a proprietária, brasileira, perguntou: “*você é de onde?*” e C., ao responder que é “*do Congo*”, a proprietária da casa retrucou: “*Nossa, você é africana? E como você vai pagar o aluguel?*”.

Aqui, o fato de ser negra e africana foi associado a uma suposta condição de pobreza e incapacidade de ter condições financeiras para pagar aluguel. C. ainda relatou que levou aproximadamente dois anos para conseguir alugar uma casa. Uma tarefa que ela menciona não ter sido fácil: “*a gente enfrenta muito preconceito procurando casa.*” Essa parece ser uma realidade para a maioria dos refugiados africanos. Os seguintes relatos nos mostram, portanto, que o encontro do africano negro com o “Outro” quase sempre resulta na reprodução de concepções discriminatórias e estereotipadas.

No caso do sujeito Pedro, a primeira observação foi a quantidade de vezes que ele trocou de escola e os motivos que levaram a mãe a mudá-lo de escola também. Segundo ela, a troca nas primeiras três instituições foi motivada por questões relacionadas ao preconceito e uso de drogas no ambiente escolar. Preocupada com esse contexto, ela decidiu procurar uma escola “*melhor*” para o filho. Ela ainda afirma ter percebido que a última escola “*estava fraca, o filho do vizinho comentou que acharam crianças usando drogas no banheiro. Exclamei: “Jesus! Meu filho está perdido”. Isso me incentivou mais ainda*”. Tendo em vista que ela não tinha condições financeiras de pagar uma escola particular, a alternativa encontrada foi procurar uma bolsa integral em escolas privadas, até conseguir em uma escola de classe média na cidade de São Paulo:

---

<sup>153</sup> MBEMBE, Achille. *op. cit.*, 2018, p. 79.

*Eu fiz de tudo para conseguir salvar meu filho. Não sabia falar a língua, não conhecia nada aqui, tinha um sotaque complicado e tive que perguntar para muitas pessoas. Não trabalhava, não tinha dinheiro para pagar a passagem de ônibus, estava sempre andando debaixo do sol. Daqui [Lapa] para Marechal Teodoro, de lá para Pompeia. Fui em muitas escolas, na escola A., na escola B., na escola C., as pessoas me falavam que eu não ia conseguir porque são escolas pagas, porque Pedro é estrangeiro e não fala bem português. Mas ele fez prova em dois lugares. No primeiro lugar me falaram “ah não vai dar certo” já vi tipo preconceito, mas é em Perdizes, dá para entender Perdizes. As pessoas que moram lá, judeus, as pessoas ricas, os italianos, os descendentes. Ele fez prova na escola B., quando eu liguei para eles, me fala que ele não passou na primeira chamada. “Pedro está na lista de espera, você tem que esperar, a gente vai chamar”. Aí eu fiquei, Jesus, Jesus, Jesus, você tem que abrir o coração dessa pessoa. [...] De repente eles me ligaram “Você passa lá na segunda-feira com seu filho, tá admitido, vem assinar o contrato”. Eu cantei canções para agradecer a Deus a noite inteira. Quando eu falo para alguém que meu filho estuda na escola B., ele fala: “nossa, você tem dinheiro hein”, aí eu falo “ah, Deus é meu dinheiro”.*

Quanto às questões relacionadas ao racismo e preconceito, tanto C. quanto Pedro relataram alguns casos. Num desses casos, Pedro contou que *“estava de boa e um menino esbarrou em mim de propósito. E eu falei “oh cuidado aí, tem gente aqui”. E ele falou: “tô pouco me lixando para essa gente. Depois ele me empurrou e depois eu empurrei ele e aí virou uma briga e a gente foi para a diretoria.”*

Vemos que a questão da rixa é algo presente na convivência entre os *outsiders* e os *estabelecidos* no ambiente escolar. Segundo Chalhoud, a característica essencial dessas tensões e rixas está associada aos problemas de reprodução da vida material. Retomando seu argumento sobre a situação brasileira no passado, mais especificamente, no final do século XIX, percebemos que as tensões e os conflitos que emergem nessas situações (ambientes de trabalho, lar e outros lugares) se dão, além de questões raciais, por uma luta pelo espaço ou por sua questão de sobrevivência presente ainda hoje na sociedade.

Sabemos, com base no estudo de Chalhoub, que um dos fatores dessas tensões é a presença maciça de imigrantes, como ocorreu a partir do século XIX com a vinda de imigrantes ao Brasil em busca de melhores oportunidades de trabalho.<sup>154</sup> No nosso caso, não estamos mais falando de imigrantes do século XIX, mas de imigrantes e refugiados do nosso

---

<sup>154</sup> CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque* Campinas: Unicamp, 2001.

século, o que nos permite recolocar a questão de Chalhoub, só que com outras variáveis. Ou seja, eles mesmos novos sinônimos das rixas.

Além do relato de Pedro, sua mãe também mencionou um episódio no qual uma professora “*soltou uma palavra*”. Embora ela não mencionasse qual foi a palavra, é possível observar que era “*preconceituosa*”:

*Pedro me contou que uma educadora soltou uma palavra. A gente mandou uma mensagem, e a mulher percebeu que a gente não tinha gostado. Fizeram uma reunião de emergência, a coordenadora falou que eles não têm preconceito. Pedro é uma criança que a gente gosta muito, ele é bonzinho, comportamento bonzinho. A educadora não falou porque ele é africano. Aqui a gente é cristã. Eles falaram que nunca mais vão falar uma coisa desse tipo”.*

Dadas as experiências vividas por Pedro, sua mãe alega que sua prioridade é formá-lo para se “*defender*”:

*Tem que formar um menino inteligente para se defender. Quando a gente olha a televisão, o bandido às vezes é sempre negro. O negro é sempre a vítima, é muito concentrado em nós.*

Em sua concepção, uma boa formação educacional permitiria que Pedro sofresse menos racismo e fosse “*mais respeitado*”.

Os relatos e as análises das entrevistas de Julia e Pedro e dos demais sujeitos nos revelam que as crianças e adolescentes refugiados são possíveis vítimas de discriminação, xenofobia e racismo na escola brasileira. No entanto, há dificuldades de identificar e denunciar tais crimes. Como observamos, as escolas alegam que eles não são preconceituosos, são inclusivos e acolhem todo mundo.

Tendo em vista as questões até aqui levantadas, é importante fazer os seguintes questionamentos: por que a situação vivenciada por Julia é silenciada? Como as educadoras e as escolas que recebem as crianças e os adolescentes refugiados negros podem contribuir com seus processos de interação?

Observa-se que, no Brasil, o fenômeno chamado de racismo tem uma grande complexidade e é muito dinâmico no espaço e no tempo: “se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade

para denotá-lo, ora através de uma única receita de combate.”<sup>155</sup> E essa dificuldade de denotá-lo pode ser observada nas instituições, como, por exemplo, na escola.

Segundo Nilma Lino Gomes, um dos primeiros passos a ser dado pelas escolas e educadores(ras) é aceitar o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra e reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo.<sup>156</sup>

Com base nisso, é preciso compreender que uma das características de qualquer racismo é sustentar a dominação de determinado grupo étnico/racial em detrimento da expressão da identidade de outros. É no cerne dessa problemática que estamos inseridos, o que significa estarmos em uma zona de tensão. Esse reconhecimento implica sensibilizar a ação docente, tanto na educação básica como no ensino superior. A relação entre os sujeitos da pesquisa e educação no Brasil é um desafio social e, sobretudo, pedagógico. É preciso pensar em uma pedagogia diversificada no sentido de incluir as crianças e os adolescentes refugiados no espaço escolar e nos aproximarmos do universo simbólico e material, que é cultural.

Daí a importância de construir uma “cultura em comum”: buscar uma educação mais inclusive participativa e democrática para todos, sem distinção de grupos, classes sociais ou nacionalidade, como é o caso das crianças e dos adolescentes refugiados. Reiteramos que, para isso, é de extrema importância a valorização da experiência desses sujeitos.

As observações e análises sobre as dificuldades enfrentadas por Julia e Pedro evidenciaram que houve uma diferença entre o processo de interação dos dois sujeitos na escola e em outros espaços de sociabilidade. Por meio das análises e dos relatos, ficou evidente que o círculo de relações, de amizades e espaços de sociabilidade de Pedro era mais amplo do que o de Julia. Desde o primeiro contato na sociedade brasileira, Pedro foi apresentado a um grupo de amigos que o convidaram para jogar futebol na mesma noite. Em casa, ele costumava andar de bicicleta, ir ao shopping, cinema, parque e eventualmente era convidado para dormir na residência de amigos. No ambiente escolar, durante o recreio, ele jogava bola com amigos e brincava na sala de informática.

Quanto à Júlia, além de ter mencionado que não tinha amigas/amigos na sala de aula, ficava a maior parte do tempo em casa, na maioria das vezes assistindo à televisão. Inclusive

---

<sup>155</sup> MUNANGA, Kabengele. *op. cit.*, 2010, p. 02.

<sup>156</sup> GOMES, Nilma Lino. *op. cit.*, 2002, p. 42.

atividades como ir ao cinema, shopping, parque, não faziam parte de sua agenda. A diferença entre o processo de interação dos sujeitos Julia e Pedro pode ser observada nos relatos – retomando um trecho citado anteriormente – da educadora A.:

*Dez e onze anos é quando a galera começa a formar os grupos de amigos e de afinidades. Só que ela [Julia] não tinha esse grupo de amigos formados aqui. Eu já fui professora dela, B. já foi professora dela e M., que hoje não está mais aqui, também já foi professora dela. Ela nos manda mensagens no WhatsApp. De querer buscar um vínculo que talvez ela não tenha com outras pessoas. As amizades dela são com a família de Pedro.*

Já, os relatos de Pedro e sua responsável legal nos mostram como foi sua recepção e interação desde seu primeiro contato com escola brasileira. Pedro observou que, no primeiro dia de aula, durante o intervalo, “*todos os alunos queriam falar*” com ele. Quando tinha dúvidas na sala de aula, era auxiliado pelos colegas. E, segundo o relato de C.:

*Pedro tinha amiguinhos né, jogavam bola, falavam com ele. Depois as palavrinhas estavam saindo. Ele começou a se expressar, soltando apalavras pouco a pouco. Depois começou a ir na escola, no início teve problemas para entender, mas na escola gostaram muito dele. As pessoas queriam aprender francês. Só que ele precisava aprender português. Até que a escola fez uma proposta: será que ele pode, sob a coordenação de um professor, ajudar a gente a aprender francês? Mandaram mensagem para os pais dos alunos pedindo autorização para os filhos ficarem 45 minutos a mais depois da aula. Nossa, foi bacana, as pessoas gostaram. Ajudou muito na integração. Ele ficou famoso*

Nilma Lino Gomes chama a atenção para a fundamental importância da interação da criança negra nos espaços de sociabilidade. Segundo a autora:

*As relações estabelecidas com os amigos e os contatos com a vizinhança têm grande interferência na formação do sujeito negro [...] neste espaço aparecem os primeiros apelidos dados pelo grupo de colegas, as brigas, os pareceres dos pais, dos amigos e dos conhecidos.<sup>157</sup>*

Quando o sujeito negro refugiado apresenta dificuldades para ter acesso na escola, em vez de incluí-lo, a escola se torna um espaço de exclusão enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revelando-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. De acordo com Guacira Louro:

---

<sup>157</sup> GOMES, Nilma Lino. *op. cit.*, 2002,

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a escola, a igreja, etc. são "generificadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.<sup>158</sup>

Portanto, além da abordagem sobre raça, vemos que discutir gênero é fundamental para entender as dificuldades no processo de interação dos sujeitos, contudo, esse é um outro assunto que não nos cabe arrolar agora, mas apenas indicar. Porque ao longo deste trabalho, o nosso objetivo foi investigar, analisar e discutir o processo de interação, por meio da linguagem, de crianças e adolescentes negros refugiados, vindos da República Democrática do Congo, que residem e estudam em escolas da cidade de São Paulo. Partindo das perspectivas de Raymond Williams, buscamos analisar como os sujeitos constroem uma cultura em comum, quais foram as principais dificuldades enfrentadas, principalmente no ambiente escolar, durante esse processo.

As análises das entrevistas evidenciaram que a construção de uma cultura em comum, no caso específico dos sujeitos desta pesquisa, perpassou por questões como linguagem, xenofobia, racismo e discriminação. Para construir uma cultura em comum é fundamental uma educação democrática, um engajamento da sociedade civil e um conjunto de medidas e ações para viabilizar a interação dos sujeitos na escola e em outros ambientes de sociabilidade.

Vimos que, por exemplo, no caso de Maria e Pedro, suas relações com colegas e professores no ambiente escolar, mas também em outros espaços, o acesso à literatura, a alimentação, as brincadeiras representam um conjunto de elementos e ações que favorecem a construção de uma cultura em comum. Esse é um dos caminhos que acreditamos necessário para incluir, cada vez mais, crianças e adolescentes deslocadas forçadamente, que chegam nos novos contextos sociais, como é o caso brasileiro.

---

<sup>158</sup> LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez, 1995.

### Considerações finais

Realizar uma pesquisa sobre a interação de crianças e adolescentes refugiados negros africanos na sociedade brasileira, com base no ambiente escolar foi, sobretudo, uma tarefa desafiadora. Embora tenhamos buscado levantar perguntas e dar respostas a questões vivenciadas pelos sujeitos, entendemos que a pesquisa responde a anseios de outros grupos de imigrantes e refugiados. Em primeiro lugar, a xenofobia é uma questão que pode atingir os refugiados de modo geral, independentemente da idade e/ou da nacionalidade. Em segundo lugar, o preconceito racial contra negros é uma questão que pode atingir todos os refugiados negros. E, por último, a língua é uma dificuldade enfrentada por refugiados vindos, por exemplo, de países de língua inglesa ou árabe.

Portanto, cabem ainda mais estudos para investigar como tais questões se manifestam de acordo com cada categoria ou grupo. Como, por exemplo, crianças e adolescentes vindos de países de língua anglófono ou ainda, sujeitos que vieram de países como Síria e Palestina (aqui, pode-se realizar uma pesquisa comparativa sobre o processo de interação nas escolas, sobre a questão linguística ou racial). Em síntese, os objetos e objetivos de pesquisa podem ser definidos de acordo com as questões e dificuldades de cada categoria ou grupo.

Um dos objetivos centrais do presente estudo foi verificar a possibilidade de construção de uma “cultura em comum” entre os sujeitos da pesquisa e a sociedade brasileira. Do nosso ponto de vista, tal possibilidade existe à medida que as relações entre os dois grupos são negociadas e as experiências são compartilhadas. Quando se excluem ou há mecanismos que dificultam o acesso das crianças e dos adolescentes em diferentes espaços de sociabilidade, diminuem-se as possibilidades de construir uma cultura em comum. É importante reforçar que construir uma “cultura em comum” é possível quando todos, dentro de uma sociedade, participam de modo significativo e democrático. Aqui, devemos mencionar a necessidade de políticas públicas que regulem e garantam a inclusão de imigrantes nos espaços sociais.

Enquanto escrevo as considerações finais, o ACNUR divulgou o relatório Tendências Globais de 2018<sup>159</sup>, no qual é possível observar que os deslocamentos forçados bateram um

---

<sup>159</sup> UNHCR. *Global Trends: Forced displacement in 2018*. Disponível em: <<https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>>. Acesso em: jun. 2019.

novo recorde, chegando a 70.8 milhões de pessoas. Isso significa um aumento de 13.6 milhões de pessoas em relação ao ano anterior ou, ainda, uma média de 37 mil pessoas por dia. É também, o sétimo ano consecutivo, desde 2012, em que o número de deslocamentos cresce. E mais uma vez, a entidade chama atenção para o número significativo de crianças e adolescentes refugiados e a necessidade de tomar medidas para protegê-las.

A educação é, de fato, um dos meios mais efetivos para tomar tais medidas. O presente estudo demonstrou que os sujeitos, embora cada um tenha tido uma dificuldades para interagir, se relacionar, comunicar e fazer amizades de acordo com a sua realidade e tempo de estada no país, o ambiente escolar teve um papel importante no processo de interação dos sujeitos na sociedade brasileira. Não ignoro, contudo, as questões e problemas levantados pela pesquisa, para os quais são necessárias ações coordenadas entre governos, instituições, universidades, escolas e agentes que lidam com a temática do refúgio, no sentido de trabalharmos em conjunto e ficarmos atentos às demandas dos sujeitos. Afinal, “a educação é a confirmação dos significados comuns de uma sociedade e das habilidades necessárias para corrigi-los”.<sup>160</sup>

Participando de congressos, palestras e debates em Universidades, fiquei motivado com os trabalhos apresentados e que vêm sendo desenvolvidos. Vê-se uma clara preocupação de pesquisadores seriamente comprometidos e engajados com a problemática das crianças e adolescentes refugiados. No entanto, há ainda objetivos a serem alcançados: tanto no que diz respeito às questões levantadas, como de ações, projetos e medidas para melhorar a interação dos sujeitos na sociedade brasileira, principalmente na educação.

Por meio da experiência da presente pesquisa, observei a necessidade de ações que são urgentes nesse sentido e proponho: *Plano de ações de interação e mecanismos de proteção de crianças e adolescentes refugiados* – e um convite a pesquisadores para refletirmos em conjunto sobre a situação dos sujeitos no Brasil:

- o ensino da língua, especialmente no caso dos sujeitos que não dominam o português, deve ser o ponto de partida. Nesse caso, a escola pode disponibilizar, quando identificadas as dificuldades dos sujeitos, aulas extras e atividades que possam facilitar a aprendizagem a língua;

---

<sup>160</sup> PAIXAO, Alexandro Henrique. *op. cit.*, 2018.

- tomar medidas para facilitar a inscrição das crianças e adolescentes refugiados nas escolas, visto que algumas famílias encontram dificuldades para inscrever os filhos; há casos em que a escola não aceita o Protocolo de Solicitação de Refúgio concedido pela Polícia Federal e, por vezes, há sujeitos que entram no país sem documento, como Certidão de Nascimento ou documentos que comprovem sua escolaridade anterior;
- disponibilizar profissionais da área de saúde (psicólogos) que possam trabalhar os traumas em consequência dos deslocamentos forçados e dos conflitos armados. Vale lembrar que a criança e o adolescente são extremamente vulneráveis. Muitas vezes sofrem dos traumas do exílio, os desafios da mudança e perdas sofridas;
- disponibilizar, nas escolas, profissionais para sensibilizar alunos e professores sobre os deslocamentos forçados, promovendo atividades com materiais didáticos (livros infanto-juvenis) sobre xenofobia contra imigrantes, refúgio e suas consequências;
- disponibilizar profissionais que possam orientar as famílias dos refugiados sobre o método de ensino do sistema educacional brasileiro, visto que este é diferente do da maioria dos países;
- por fim, o MEC (Ministério da Educação) deve avaliar a possibilidade e a necessidade de elaborar materiais didáticos ou cartilhas contendo os pontos supracitados e outros levantados por pesquisadores, disponibilizando-os às escolas, em sites e outros meios de divulgação.

O objetivo deste Plano de Ações de interação e mecanismos de proteção é promover igualdade de acesso à educação e uma efetiva interação educacional e social das crianças e dos adolescentes refugiados.

As famílias entrevistadas são pessoas comuns que tiveram sua vida brevemente interrompida por circunstâncias sociais e políticas. Hoje, demonstram anseios, preocupações, expectativas e têm sonhos. Todos mencionaram que atualmente não têm planos de retornar ao Congo. Seus projetos de vida envolvem educar os filhos, conseguir trabalho nas áreas de

formação e ter segurança. A educação é a esperança das crianças e dos adolescentes refugiados.

## Referências bibliográficas

ACNUR. *Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados*. Disponível em: <[http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

ACNUR. *Global Trends*: 2016. Disponível em: <<https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

ACNUR. Protocolo de 1967 relativo ao estatuto dos refugiados. Disponível em: <<https://www.acnur.org/5b076dcd4.pdf>> . Acesso em: 17 set. 2018.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. Aletria: alteridades em questão. Belo Horizonte, MG, v. 06, n.09, dez/2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BOSCO, Zelma Regina. *A linguagem na criança: a fala, o desenho, a escrita*. São Paulo: Ministério da Educação/UNICAMP, 2005.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. In: *A miséria do mundo*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. Balanço anual da ouvidoria nacional de direitos humanos 2015. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/sdh/noticias/2016/janeiro/CARTILHADIGITALBALANODODISQ UE1002015.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

BRASIL. Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2018.

BRASIL. Lei de Imigração. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm)>. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. *Ministério da Justiça e Segurança Pública: refúgio em números*, 3 edição. Disponível em: <[http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continua-no-brasil/refugio-em-numeros\\_1104.pdf](http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continua-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf)> . Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Discurso do presidente da República, Michel Temer, na 73ª Assembleia Geral da ONU. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1nYdOEM6D1M>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRONCKART, J. P. *Théories du langage: une introduction critique*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1977.

BUITRAGO, Jairo; LEITE, Márcia; YOCKTENG, Rafael. *Eloísa e os Bichos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

CADHP. Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança. Disponível em: <[http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Carta\\_Africana\\_dos\\_Direitos\\_e\\_Bem-Estar\\_da\\_Crianca.pdf](http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Carta_Africana_dos_Direitos_e_Bem-Estar_da_Crianca.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2018.

CAETANO, Ivone Ferreira. A Criança e o Adolescente Refugiados. Direitos Fundamentais. Curso de Constitucional. Normatividade Jurídica. Série Aperfeiçoamento de Magistrados. Escola da Magistratura do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2012.

CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CHALHOUB, Sidney. Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

CANTINHO, Isabel. Crianças-migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. Disponível em: <[http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_41\\_art\\_7\\_Cantinho.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_41_art_7_Cantinho.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CADHP. Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança. Disponível em: <<http://www.achpr.org/pt/instruments/child/>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

DIETZCH, Mary Julia Martins. *Espaços da Linguagem na Escola*. São Paulo: Humanitas, 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Reconstruindo identidades múltiplas: imigrantes portugueses e luso-africanos em São Paulo. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/53140/61114>>. Acesso em 28 set. 2019.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, L. John. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

- FANON, Franz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 107.
- FARAH, Paulo Daniel. Combates à xenofobia, ao racismo e à intolerância. *Revista USP*. São Paulo. n. 114 • p. 11-30 • jul./ago./set. 2017.
- FELLER, Erika; TÜRK, Volker; NICHOLSON, Frances. *Refugee protection in international law UNHCR's global consultations on international protection*. New York: Cambridge University Press, 2003.
- FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.
- FILHO, Gabriel dos Santos. O catolicismo brasileiro e a construção de identidades negras na contemporaneidade: um olhar sócio-antropológico sobre a Pastoral Afro-Brasileira. Salvador: EDUFBA, 2001.
- FRONT NATIONAL. 144 engagements présidentiels. Disponível em: <[https://www.cjoint.com/doc/17\\_03/GCukMNTZumM\\_programmemlp.pdf](https://www.cjoint.com/doc/17_03/GCukMNTZumM_programmemlp.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- GARLAND, Sarah. *Um outro país para Azzi*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade*. Cadernos Pagu: raça e gênero, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- GUERRA Sidney. *A nova lei de migração no Brasil: Avanços e melhorias no campo dos direitos humanos*. *Revista de Direito da Cidade*, Rio de Janeiro, v. 09, n. 4, 2017.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik;. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

HART, Jason. Children and Forced Migration. In: *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Fiddian-Qasmiyeh E, Loescher G, Long K, Sigona N. et alii. Reino Unido: Oxford University Press, 2014.

HRW. “*We Can Die Too*”: Recruitment and Use of Child Soldiers in South Sudan. New York: HRW.

HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

JORNAL OPÇÃO. *Áudio entrevista Jair Bolsonaro*. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/ouca-entrevista-em-que-bolsonaro-chama-refugiados-de-escoria-e-sugere-infarto-a-dilma-46313/>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

LACERDA, Nilma Gonçalves. Proposta pedagógica. In: *Debate: Temas polêmicos na literatura*. Programa Salto para o Futuro, TVE Brasil. Boletim nº 11, Programa 5, jun. de 2007.

LAROUSSE CULTURAL. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Universo, 1992.

LAYE, Camara. *L'enfant noir*. Paris: Poket, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez, 1995.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1, 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo*. Cadernos Penesb, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

MOLON, Susana Inês. *Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Entre a literatura e o ensino*. São Paulo: UNESP, 2018. Versão ePUB.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Toronto: Aegitas, 2014.  
UNICEF BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

UN. *Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés*. Disponível em: <https://treaties.un.org/doc/Publication/MTDSG/Volume%20I/Chapter%20IV/iv-11-b.fr.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

OMS. Compétences de base en santé et développement de l'adolescent pour les prestataires de soins primaires. Disponível em:

<[http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/181465/9789242508314\\_fre.pdf?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/181465/9789242508314_fre.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PAIXAO, Alexandro Henrique. Raymond William e Educação Democrática. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 145, p. 1004-1022, Dez. 2018.

PAIXÃO, Alexandro Henrique. Raymond Williams: história intelectual inglesa, cultura e educação de adultos no pós-guerra'. In: 41º Encontro Anual da ANPOCS, 2017, Caxambu - MG. GT 15 - Intelectuais, democracia e dilemas contemporâneos, 2017.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. São Paulo: 34, 2009.

PINGUILLY, Yves; POIROT-CHERIF, Sandra. *Mon pays en partage*. Paris, Rue du Monde, 2016.

PROENCA, Rossana Pacheco da Costa. *Alimentação e globalização: algumas reflexões*. Cienc. Cult., São Paulo, v. 62, n. 4, p. 43-47, 2010. Disponível em:

<[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252010000400014&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252010000400014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 maio 2018.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: CERU/FFLCH/USP, 1983.

RANGEL, Egon; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Coleção explorando o ensino: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RICHTER, Marcos Gustavo. *Ensino de Português e Interatividade*. Santa Maria: UFSM, 2000.

SANTOS, Raquel. *A aquisição da linguagem*. In: FIORIN, José L. (Org.). *Introdução à lingüística: I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2004.

SANNA, Francesca. *Partir au-delà des frontières*. Paris: Gallimard Jeunesse, 2016.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. *A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório*. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 8, n. 1, p. 107-115, abr. 2003. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2003000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 10 abr. 2018.

SCHÜTZ, Ricardo. *A Idade e o Aprendizado de Línguas*. Disponível em:

<<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA. *Refúgio em números*. Disponível em:

<<http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/01/refugio-em-numeros-2010-2016.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

SILVA, Severino Henrique da; JUNIOR, Silas Câmara Brito; MESQUITA, Sueli Rodrigues de. A influência de uma abordagem sócio-interacionista para a evolução conceitual sobre a existência do plâncton na cadeia alimentar marinha. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/ii-enpec/Dados/trabalhos/A50.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

THE WORLD BANK. Country Overview: RDC. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/country/drc/overview>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

UN. Global compact for safe, orderly and regular migration. Disponível em: <[https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180711\\_final\\_draft\\_0.pdf](https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180711_final_draft_0.pdf)>. Acesso: 04 jan. 2019.

UNESCO. Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139390>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNHCR. *Comité exécutif du Programme du Haut Commissaire*: mise à jour sur l'éducation. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/fr/594a5bcb7.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

UNHCR. Enfants et adolescents réfugiés, y compris le suivi de l'évaluation 1997 et du rapport sur la mise en œuvre de l'étude Machel. Acesso em: Disponível em: <<http://www.unhcr.fr/cgi-bin/texis/vtx/search?page=search&docid=4b30a605e&query=enfants>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

UNHCR. La violence sexuelle et sexiste contre les réfugiés, les rapatriés et les personnes déplacées. Principes directeurs pour la prévention et l'intervention, May 2003. Disponível em: <<http://www.refworld.org/docid/41388ad04.html>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

UNHCR. *Left behind refugee education in crisis*. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/59b696f44.pdf>>. Acesso em: maio 14 2018, 2018.

UNHCR. Politique du HCR concernant les enfants réfugiés, 6 August 1993, EC/SCP/82. Disponível em: <<http://www.refworld.org/docid/4ae9acb90.html>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

UNHCR. *Protection des réfugiés*: guide sur le droit international relatif aux réfugiés. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/fr/publications/legal/4ad2f807e/protection-refugies-guide-droit-international-relatif-refugies.html>>. Acesso em: 13 maio 2018. Tradução minha.

UNHCR. Refugee Children: Guidelines on Protection and Care, 1994. Disponível em: <<http://www.refworld.org/docid/3ae6b3470.html>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

VITTE, Camila Oste Delgado. *Linguagem e interação: construindo saberes nos diálogos do contexto da sala de aula* / Camila Oste Delgado Vitte. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2009.

VYGOTSKY, S. Lev. *Pensamento e Linguagem*. Edição: Ridendo Castigat Mores, verão eBooks, 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. *Recursos de esperança*. São Paulo: UNESP, 2015.