DOI 10.20396/ideias.v14i00.8672023

# Migrações e infâncias: entre a construção de vínculos sociais e o xenorracismo brasileiro

*Thomas Silveira*[1]
*Cristiano Hamann*[2]
*Adolfo Pizzinato*[3]

**Resumo:** Crianças e adolescentes geralmente migram acompanhando familiares e dificilmente possuem voz ativa nesse processo. Tendo em vista essa conjuntura, o estudo procurou compreender como crianças e adolescentes haitianos constituem narrativas sobre sua experiência de migração e como estas narrativas deflagram aspectos das inserções sócio escolares de migrantes haitianos/as em Porto Alegre. Foi realizado um estudo de caso, focado nas narrativas sobre o processo migratório e experiência local. Nas narrativas, a cultura haitiana e a marcação racial se articulam a possibilidades de vínculo e vivências de exclusão, indicando a necessidade de estratégias institucionais de cuidado.

**Palavras-chave:** Imigração. Inclusão escolar. Racismo. Xenofobia.

# Migrations and childhoods: between the construction of social bonds and Brazilian xenoracism

**Abstract:** Children and adolescents usually migrate with family members and rarely have an active voice in this process. In view of this situation, the study sought to

[1] Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: thomasssilveira@gmail.com. Orcid: 0000-0002-8847-6921

[2] Doutor em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente da Escola de Ciências da Saúde e da Vida da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: cristiano.hamann@pucrs.br. Orcid: 0000-0002-1947-6936

[3] Doutor em Psicologia da Educação pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) e docente do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: adolfopizzinato@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-1777-5860

understand how Haitian children and adolescents form narratives about their migration experience and how these narratives trigger aspects of the socio-school insertions of Haitian migrants in Porto Alegre. A case study was carried out, focused on narratives about the migratory process and local experience. In the narratives, Haitian culture was linked to the possibilities of bonding and experiences of exclusion, indicating the need for institutional care strategies.

**Keywords:** Migration. School integration. Racism. Xenophobia.

## Migraciones e infancias: entre la construcción de vínculos sociales y el xenoracismo brasileño

**Resumen:** Niños y adolescentes suelen migrar con familiares y rara vez tienen una voz activa en este proceso. Ante esta situación, el estudio buscó comprender cómo los niños y adolescentes haitianos construyen narrativas sobre su experiencia migratoria y cómo estas narrativas desencadenan aspectos de las inserciones socio-escolares de los migrantes haitianos en Porto Alegre. Se realizó un estudio de caso, centrado en narrativas sobre el proceso migratorio y la experiencia local. En las narrativas, la cultura haitiana se articuló con las posibilidades de vinculación y las experiencias de exclusión, indicando la necesidad de estrategias de atención institucional.

**Palabras clave:** Inmigración. Inclusión escolar. Racismo. Xenofobia.

## Introdução

No século XXI o Brasil voltou a integrar as grandes rotas migratórias internacionais, com 1.504.736 de registros de migrantes oficiais no território nacional entre 2000 e 2020. Um dos principais fluxos nesse período foi de migrantes do Haiti — com 135.828 registros (NEPO/UNICAMP, 2020). Entre este grande contingente de migrantes haitianos, 12.431 eram crianças e adolescentes de 0 a 18 anos. Destes, 6.329 eram do sexo masculino e 6.102 sexo feminino. Crianças e adolescentes eram 9,15% dos migrantes dessa nacionalidade com registro no Brasil. Essa diferença proporcional assinala um movimento predominante de migração de homens sem suas famílias (mais de 60% do total). O Rio Grande do Sul, estado no qual este estudo foi desenvolvido, é o quinto estado brasileiro com maior número geral de migrantes registrados (91.291), boa parte deles haitianos: aproximadamente 17.682 (NEPO/UNICAMP, 2020).

Esse processo migratório para o Brasil não é fortuito. Historicamente, a migração é presente na cultura haitiana como um caminho comum para a manutenção e a reconstrução das condições de vida daqueles que emigram, bem como das pessoas que permanecem no país de origem (JOSEPH, 2017). Ainda assim, a migração haitiana é considerada, em geral, associada aos fluxos migratórios majoritariamente involuntários à medida que boa parte da motivação se associa à degradação social, política e econômica do país, na qual o terremoto de 2010 foi fator preponderante, ainda que associado a processos migratórios contextuais já consolidados e com outras motivações familiares e econômicas[4]. Este aspecto coloca em pauta que a divisão em migração voluntária e involuntária, classificação usualmente utilizada para denotar elementos subjetivos espontâneos (voluntários) ou forçados (involuntários) que caracterizam o processo migratório (BEZERRA; MARTINS-BORGES; CUNHA, 2019), possuem muitas nuances.

No que concerne aos casos de crianças e adolescentes, onde o poder decisório é diminuído, essa distinção é ainda menos precisa. Como aponta o jurista Emilio Garcia Méndez (1998, p. 200), remetendo-se a ao discurso adultocêntrico que institui um lugar de menos agência social a crianças e adolescentes, "a infância só é reconhecida como categoria diferenciada dos adultos depois de fixada política e culturalmente a sua incapacidade". Assim, em uma organização social dominada por adultos/as, as crianças e adolescentes geralmente migram acompanhando familiares (ou visando reencontrá-los) e dificilmente possuem voz ativa nessa tomada de decisão. Este aspecto se estende para a construção de conhecimento na área, de modo que se nota poucas publicações científicas internacionais direcionadas a compreensão da experiência das crianças e adolescentes e a ausência de publicações brasileiras nesse campo, especialmente no que concerne ao ponto de vista das narrativas e vivências das próprias.

---

[4] Terremoto acontecido em 12 de janeiro de 2010. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), o número de mortos após o terremoto, tendo em vista o incidente e a precarização das condições de vida, chegou a 300 mil pessoas.

Tendo em vista essa problemática, da carência de registro e análise científica das experiências de infância na interface com migrações, Bezerra, Martins-Borges e Cunha (2019) realizaram uma revisão sistemática de estudos internacionais sobre os possíveis impactos da migração involuntária para crianças e adolescentes, identificando três categorias centrais para compreensão de desafios enfrentados: 1) barreiras idiomáticas, isolamento social e exclusão legal, 2) impactos psicológicos do processo migratório forçado, como estresse migratório, estresse pós-traumático e transtornos de humor e 3) necessidade de propostas de intervenção em saúde mental, com ênfase em sensibilização assistencial, comunitária e escolar. Sobre o contexto escolar, que interessa sobremaneira no presente estudo, aprender um novo idioma, passar por interrupções escolares e deparar-se com novas práticas de ensino e formas de se relacionar mostram-se relevantes.

A esses desafios mapeados, podemos somar determinados fatores de risco, já identificados em estudos internacionais mas pouco pesquisados no Brasil. Têm-se, por exemplo, registro de que crianças com familiares não nativos apresentam resultados escolares mais baixos do que as com familiares nativos, maior probabilidade de evasão escolar e menor nível educacional (TRIVENTI; VLACH; PINI, 2022); de que a situação financeira da família, associada à precária entrada de familiares no sistema de trabalho, influi diretamente nas condições de assistência educativa das crianças (ICHOU; VAN ZANTEN, 2019); de que não morar com a composição familiar prévia, no país de destino, impacta negativamente no bem-estar individual, tendo em vista a importância das redes de parentesco como formas de cuidado psicossocial (CEBOLLA BOADO; GONZALEZ FERRER, 2021), mostrando a interface destes pontos de apoio enquanto importantes na trajetória escolar e inserção social das crianças. Estes resultados têm, até mesmo, se mostrado associados com a dificuldade de entrada, na vida adulta, no mercado de trabalho (um ponto estratégico na inserção social e garantia de direitos), mesmo para aqueles com a mesma titulação acadêmica que sujeitos nativos (CEBOLLA BOADO; GONZALEZ FERRER, 2021).

No novo contexto nacional, enfrentam diferenças culturais intensas, ausência de informações, pouca rede de apoio, dificuldades financeiras e traumas anteriores (SILVA-FERREIRA; MARTINS-BORGES; WILLECKE, 2019), aspectos que tornam possível compreender a importância de investigar o impacto na saúde mental para crianças e adolescentes e a posição estratégica do sistema escolar neste contexto. Seguindo esta perspectiva, os estudos atuais têm a escola como fundamental ao acolhimento, proteção e inclusão de migrantes (FAZEL, 2015) visto que ela é um espaço de desenvolvimento não só de conhecimentos formais, mas de vínculos afetivos, habilidades sociais e emocionais — possibilitando uma leitura positiva da heterogeneidade social e cultural. Mas a ideia de que a escola é a "única" instituição educativa e que os conhecimentos por ela transmitidos são os legítimos pode também ser analisada como uma estratégia de poder que visa legitimar um tipo de conhecimento, considerado legitimo ou oficial, em detrimento de outros, os populares, desqualificando assim outras formas de cultura e de estilos de vida. A escola tem sido uma instituição social central para veicular, de forma homogênea, a cultura considerada "legítima" e para desconsiderar as culturas "não legítimas", isto é, não-hegemônicas (Barbosa, 2007). Nesta perspectiva, a escolarização também pode ser analisada como um processo de "colonização" pelo qual passaram, obrigatoriamente, as crianças de todas as classes sociais e as pessoas adultas das classes populares para poderem pertencer ao mundo industrializado (Barbosa, 2007).

Desta forma, a chegada de crianças e adolescentes migrantes coaduna novos desafios a problemas já instituídos no Brasil. Em um país estruturalmente racista, migrantes também são racializados/as, e com base nesse marcador social têm seu acolhimento e integração de forma desigual (OLIVEIRA, 2019). Na esteira dessa discussão, Silvio Almeida (2019) apresenta o racismo enquanto elemento fundamental na organização política e econômica da sociedade brasileira, pois ele garante o necessário para a reprodução da violência que se conforma no tecido social. Entretanto, no caso de migrantes, o conceito de racismo não parece

suficiente para explicar o fenômeno do preconceito sofrido, da mesma forma que o conceito de xenofobia não é suficiente para compreender o preconceito contra migrantes no Brasil — já que a forma com que pessoas brancas de origem europeia são recebidas é diferente da recepção obtida por pessoas de origem africana ou afroamericana (OLIVEIRA, 2019). Por isso, Oliveira (2019) propõe o conceito de xenorracismo para destacar que o preconceito e a discriminação pela origem étnica ou nacional estão estreitamente vinculados ao racismo reproduzido.

O uso do termo xenoracismo tem tido maior popularidade em estudos internacionais, especialmente de corrente anglófona, e é reconhecido como de derivação do srilankês Ambalavaner Sivanandan (1932-2018). Sivanandan formula o conceito de xenoracismo argumentando que a conjuntura neoliberal contemporânea, cuja forma de expansão envolve, também, deslocamento migratório, operaria em vistas da precarização de vidas periféricas ao capital (racializando, e objetificando, sujeitos imigrantes). Uma das implicações do xenoracismo seria a própria negação política da humanidade do sujeito migrante, de modo a operar um rebaixamento jurídico, e também interrelacional, compreendido como uma redução da pessoa migrante "à condição de mercadorias desvalorizadas por uma espécie de dumping necrocapitalista" (FAUSTINO, OLIVEIRA, 2021). O xenorracismo se refere a expressões do racismo, na interface globalizada do capitalismo e de suas formas de reestruturação produtiva, especialmente em conjunturas que operam separações entre migrantes desejados e indesejados (COLE, 2004; FEKETE, 2001).

Esses operadores sociais dão indícios de como será a acolhida e os desafios para os sujeitos que migram, mas, em geral, tratam desses desafios sem dizer da experiência singular das crian-ças e adolescentes. Como ressaltado anteriormente, pouco se têm estudado de como as experiências de infância e adolescência se articulam com a migração. Tendo em vista o campo elencado, e considerando sua importância para o desenvolvimento de políticas públicas de educação, o objetivo deste trabalho é compreender como crianças haitianas constituem narrativas sobre sua

experiência de migração e como estas narrativas deflagram aspectos das inserções sócio escolares de migrantes haitianos/as em Porto Alegre.

## Método

O delineamento foi qualitativo e exploratório, para o desenvolvimento de uma visão compreensiva do fenômeno. A pesquisa foi realizada em contexto naturalístico, a partir do estudo de casos múltiplos (STAKE, 2006) de quatro crianças e um adolescente migrantes haitianos de primeira geração, de 8 a 13 anos, vinculados a uma escola municipal de ensino fundamental de Porto Alegre. Foram realizadas entrevistas abertas e em profundidade com as crianças e o adolescente, assim como aspectos qualitativos foram registrados por meio de diários de campo ao longo do processo investigativo.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Porto Alegre que possui cerca de 530 estudantes e está localizada em uma área periférica da cidade. De acordo com profissionais da escola, grande parte dos/as estudantes matriculados encontram-se em situação de vulnerabilidade social. Esta informação foi reiterada no Plano Político Pedagógico da Escola que indicava, em julho de 2016, serem 214 estudantes beneficiários/as do programa Bolsa Família[5] (mais de 40% do total). Os cinco participantes são negros/as, como parte significativa dos/as demais alunos/as da escola.

[5] Programa de transferência de renda do Governo Federal, sob condicionalidades, instituído no Governo Lula por Medida Provisória em 2003, convertida em lei em 2004.

Tabela 2: *Dados Sociodemográficos das Crianças e Adolescente Participantes*

| Identificação | Gênero | Idade | Ano Escolar | Tempo no Brasil |
|---|---|---|---|---|
| Duckens | Menino | 8 anos | 4º ano | 3 anos |
| Jonel | Menino | 9 anos | 3º ano | 1 ano e meio |
| Nérilia | Menina | 9 anos | 3º ano | 1 ano e meio |
| Bicou | Menino | 10 anos | 4º ano | 3 meses |
| Steeven | Menino | 13 anos | 5º ano | 3 meses |

As entrevistas foram realizadas após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUCRS e todas as crianças participantes firamaram termos de assentimento e, seus pais ou responsáveis o TCLE. As crianças que estavam há mais tempo no Brasil, casos de Duckens[6], Nérilia e Jonel, já eram fluentes em português. Os irmãos Bicou e Steeven ainda estavam aprendendo o idioma e as ferramentas complementares utilizadas (os desenhos com Bicou e origamis com Steeven, conforme proposto pelo próprio adolescente) foram essenciais para a mediação da comunicação. As crianças mostraram-se colaborativas e afetivas nas entrevistas realizadas, que tiveram a duração de 30 a 70 minutos. Foram utilizados recursos como folhas brancas e coloridas, lápis de cor, giz, jogos e materiais disponíveis no ambiente das entrevistas, enquanto dispositivos narrativos complementares.

As informações coletadas foram analisadas com base na Análise Temática, conforme orientações de Braun e Clarke (2006). Seguindo este modelo, a análise foi realizada em 6 fases: 1) exploração com profundidade do conteúdo das narrativas; 2) nova leitura do material para sinalizar trechos importantes; 3) agrupamento em potenciais temas abrangentes; 4) refinamento

[6] Para proteger as identidades dos participantes foram utilizados pseudônimos por elas escolhidos.

dos temas a partir da homogeneidade interna (consistência de cada tema) e heterogeneidade externa (distinção clara entre eles); 5) análise detalhada de cada tema com a identificação de sua síntese; 6) produção final do relatório de pesquisa (definição dos temas).

## Resultados e discussão

Com a leitura completa do conteúdo das entrevistas, ficaram explícitos quatro temas que sistematizam os elementos trazidos nas narrativas: a) Vida no Haiti, b) Processo Migratório, c) Vida no Brasil, e d) Pessoas Significativas (ou rede de apoio). Estes campos narrativos, e seus respectivos conteúdos, se mostram integrados aos aspectos de inserção comunitária em Porto Alegre.

Figura 1: Temas construídos a partir da análise das entrevistas e diários de campo.

**a) Vida Prévia no Haiti:** memórias e contraste com o Brasil

Sobre sua vida no Haiti, Nérilia e Duckens trouxeram comentários positivos, valorizando o fato de morarem perto da praia (Nérilia), de tomarem banhos de chuva e conviverem com animais e plantações (Duckens). Relatos como esses indicam que algumas das crianças participantes vieram de um contexto menos urbanizado no Haiti. Quando questionadas sobre esse aspecto fizeram comparações entre um viver mais próximo à natureza do que à vida em zona urbana, "*onde é necessário pegar ônibus*" — o que dificulta a mobilidade e o acesso ao lazer. O acesso ao lazer, principalmente vivendo em uma área urbana periférica de Porto Alegre, sem aparelhos públicos de lazer e com descolamento de seu contexto de origem, apareceu como relevante nas narrativas: "*eu fico muito tempo em casa fechada, esperando meus pais voltarem*" (Nérilia).

Para além, relataram memórias afetivas relacionados ao acesso a recursos materiais e simbólicos (especialmente de rede social, acesso a ações de lazer não pagos e uma sensação de controle e familiaridade socioambiental) que tinham à disposição no país de origem. Indicaram os que não estavam disponíveis para elas na comunidade de acolhida, particularmente de ócio e lazer, mobilidade urbana e segurança — frágeis em todo o Brasil e particularmente precarizadas nas periferias.

Além disso, elas também apresentaram uma leitura crítica sobre os conflitos sociais existentes, identificando a violência urbana no país de origem como motivadora da migração: "*as pessoas não conseguem cuidar dos outros... se um matar um, o outro quer matar o outro*" (Duckens). Essa leitura sobre os motivos para a migração das famílias parece algo ambivalente frente aos relatos positivos sobre a cultura de infância, relações de ócio e lazer que descreviam na vida no Haiti e a percepção do futuro econômico e educacional no Brasil: "*No Brasil a escola é melhor, vou poder estudar mais, ter melhor trabalho quando crescer"* (Duckens).

Essa ambivalência também as inscreve em uma posição bastante comum aos imigrantes — especialmente aqueles com menos protagonismo na decisão sobre imigrar, como as mulheres (TELMO-ROMANO; PIZZINATO, 2019). As narrativas sobre a decisão de migrar e os pontos positivos da vida no Brasil aparecem mais perspectivos do que atuais, reproduzindo parte do que se identifica na pesquisa com adultos haitianos no mesmo contexto (TELMO-ROMANO; PIZZINATO, 2019). Assim, a violência do contexto brasileiro parece ser sentida (já que não se compreendem aptos a saídas e folguedos de cultura de pares infantis sem supervisão adulta) mas minimizada frente aos relatos da violência no Haiti (compreendida como diferente). Ao mesmo tempo, a nostalgia de uma vida menos controlada e mais livre antes da imigração parece ser um ponto de destaque — ou seja, a cultura de infância mais marcada no Haiti.

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas (Barbosa, 2007). Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças, por exemplo por meio de brincadeiras e jogos ou com os adultos realizando tarefas e afazeres, elas acabam por constituir suas próprias identificações e relações com o mundo.

Neste sentido, um aspecto extremamente importante é o de observar que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se constituem de outras maneiras, tais como: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. As crianças, em seus grupos, produzem culturas de (e entre) crianças, e a reflexão sobre estas práticas empíricas nos possibilita perceber as diferentes culturas infantis como espaços de produção subjetiva (Barbosa, 2007).

As narrativas demonstraram a manutenção de um vínculo identitário com o país de origem e um engajamento no aprendizado de valores, linguagem e modos de vida próprios da comunidade atual, mesmo que de forma protocolar: adaptar-se e encarar a escola. Como abordam Tummala-Narra e Sathasivam-Rueckert (2016), a construção identitária para crianças e adolescentes migrantes é um processo dinâmico e fluido, que implica identificações ambivalentes com a cultura de origem e com a comunidade de acolhida. Manter um sentimento de pertencimento e continuidade com a cultura de origem é um recurso importante para enfrentar os desafios do processo migratório e da inserção no país de destino (MAEHLER; DAIKELER; RAMOS; HUSSON; NGUYEN, 2020), onde a escola joga papel central, particularmente no aprendizado da nova língua. Nesse sentido, o aprendizado da língua local é um aspecto fundamental da inserção na comunidade de acolhida, já que dificuldades com o idioma estão associadas com o sentimento de falta de pertencimento (TUMMALA-NARRA; SATHASIVAM-RUECKERT, 2016). De acordo com os mesmos autores, o bilinguismo fluente, por outro lado, está associado com desfechos favoráveis na educação, na inserção comunitária e na manutenção de vínculos de estudantes migrantes.

De toda forma, o estudo de Hernández-Rosete e Maya (2016) complexifica essa compreensão. Ainda que a dificuldade com o aprendizado da língua local majoritária seja uma das fontes de discriminação escolar mais severas e naturalizadas, podem coexistir respostas linguísticas de resistência contracultural ao que os autores classificam como racismo linguístico — o idioma materno pode ser utilizado, por exemplo, como forma de burlar mecanismos de controle disciplinar da escola e construir intimidade entre pares. Como exemplo, podemos elencar que, durante nosso trabalho de campo na escola, as crianças haitianas foram observadas conversando entre si na língua materna, em crioulo haitiano, o que foi reconhecido como positivo por suas professoras, pois incrementaria positivamente a integração com a escola brasileira.

**b) Processo Migratório:** da viagem à inserção escolar

No geral, as crianças e o adolescente tomaram a iniciativa de falar sobre a experiência migratória espontaneamente. Os desenhos livres feitos expressam ambivalência entre mobilidade e permanência, como em imagens de carros, desenhados por Bicou e Duckens, da casa deixada no país de origem, por Bicou, e de um helicóptero, de Jonel. As produções narrativas indicam que o processo migratório exigiu esforços e preparativos por parte das famílias migrantes, como a aquisição de documentos (caso de Jonel) e recursos financeiros para a viagem (caso de Nérilia):

> A gente faz mesa, bota as coisas para vender na praia e todo mundo vem comprar. Porque meu pai trabalha, trabalha... e a gente vem aqui né. Senão a gente não vai conseguir vir aqui. (...) Primeiro ele trabalha de costura, costura as roupas, depois ele viu todo mundo está fazendo... está pegando as roupas, pegando dinheiro dele e ele vem trabalhar na praia. Depois da praia, ele veio aqui e depois a gente veio também. (Nérilia, 28/10/2019, Porto Alegre)

Por mais que, em alguns casos, as crianças e o adolescente não tenham manifestado uma narrativa organizada sobre os fatores que levaram suas famílias a migrarem, elas indicaram que seus familiares conversaram superficialmente com elas/ele sobre a mudança, sem maiores detalhes sobre o tempo e os processos implicados, explicitando sofrimento neste processo. Bicou, por exemplo, referiu tristeza pela mudança, indicando angústia de separação pelas três pessoas da família que ficaram no Haiti, seus avós e tia — que eram pessoas de referência cotidiana, que ele não sabe se verá novamente.

Todas as crianças vieram de avião até o Brasil, diferente das formas que as pessoas haitianas encontraram para vir ao país no início da década passada. Nos primeiros anos do fluxo migratório, muitos ingressaram no Brasil por via terrestre em regiões da Amazônia, vindo por países como Equador, Peru e Bolívia.

Contudo, com a possibilidade de emissão do visto humanitário ainda no Haiti e com o auxílio de redes de apoio que já estavam no país, muitas famílias passaram a vir diretamente de avião (JOSEPH, 2017). Ainda que seja um processo mais facilitado, não se dá sem sofrimento. Segundo Jonel, o medo de viajar de avião era presente: "*Eu não gosto tanto de avião. Porque quando o avião tem problema ele cai. (...)A pessoa que veio junto comigo ficou com medo. Porque quando o avião desce parece que ele quebrou*". Outro exemplo é da narrativa de Nérilia, que conta que sua viagem foi desgastante para ela e seus familiares: "*Minha mãe estava com febre...e depois quando ela chegou no avião vomitou porque estava com muito medo de subir no quarto avião*".

Para além, foi possível notar diferentes arranjos familiares. A mãe de Duckens já estava estabelecida no país quando voltou para o Haiti para buscar o filho e a avó do menino, enquanto seu pai teria migrado para os Estados Unidos. Jonel, que viria com a mãe, teve problemas com a documentação e precisou vir posteriormente na companhia de um vizinho, o que também denota vínculos comunitários no Haiti. Já nos casos das famílias de Nérilia e de Bicou e Steeven observou-se um processo mais tradicional: o pai veio primeiro para o país, estabilizou-se financeiramente e posteriormente trouxe a família (no caso, esposa e filhos) para viverem juntos.

**c) Vida no Brasil:** paciência e perspectiva

Em geral, as crianças pareceram satisfeitas por estarem no Brasil. Bicou, por exemplo, apesar de ter expressado a falta que sente de pessoas que ficaram no Haiti, relatou que gostava de "*tudo*" de sua vida em Porto Alegre. Observou-se pequenos momentos de descontração no pátio e no contato com outros estudantes, mas também momentos de maior afastamento das crianças nativas, ao que, relatam as docentes, a reação predominante ainda é a resignação. Nérilia, para além das vivências em espaço escolar, trouxe a percepção de sua mãe sobre os conflitos sociais que ocorrem no Brasil e a recomendação dela para que a menina e os irmãos não saíssem na rua à noite — por considerar "perigoso".

> Quando a minha mãe vai trabalhar, ela fala assim: "se vocês terminam de tomar café, tomam banho, e depois é para dormir, não é para ficar lá fora, senão vão pegar a gente" …é perigoso! (Nérilia, 28/10/2019, Porto Alegre).

No que concerne, especificamente, à escola as crianças relataram que gostam da instituição de ensino a que estão vinculadas. Indicam um bom vínculo por ser um espaço em que podem "*aprender a escrever e calcular*", "*conhecer coisas novas*", "*brincar*", "*jogar futebol*" e "*se alimentar*". De acordo com Steeven: "*Escola... Escola é muito boa! Eu gosto de tudo*". Nérilia e Jonel, por exemplo, teceram comparações entre a escola brasileira e a escola no Haiti, que aparece nos relatos deles como um lugar em que são reproduzidas práticas mais rígidas e punitivas com os estudantes e também com seus familiares.

> Eu achava que [a escola] é a mesma que no Haiti, quando você faz mais uma hora que vem, se é às oito horas e a gente vem às nove horas, a professora do Haiti batia na gente. (...) Teve vezes que a *sora* pediu dinheiro para gente fazer uma coisa, porque a minha mãe não tinha dinheiro para dar e meu pai tava entrando a gente pro Brasil. Quando a escola pediu uma coisa e a minha mãe não dá, xingou a minha mãe. A minha mãe pensava que a escola do Brasil é a mesma que Haiti, ela pensou que ia xingar ela. (Nérilia, 28/10/2019, Porto Alegre)

Nérilia destacou a felicidade de sua família quando conseguiram uma vaga para ela na escola pública, processo mais facilitado do que o esperado. De toda forma, ainda que a matrícula das crianças seja acessível e o acesso universal preconizado na lei brasileira, dificuldades de nível mais interpessoal e cultural foram relatadas. Questões associadas ao desafio de comunicação com famílias que não tinham fluência em português foram o principal relato por parte das profissionais. Este é um aspecto relevante,

considerando que a proximidade parental com a escola é reiterada na literatura como visceral para o cuidado com as crianças e adolescentes. Nessa conjuntura, a fluência parental na língua do país de acolhida também impacta na educação das crianças migrantes, de acordo com pesquisas como a realizada por Jung e Zhang (2016), nos Estados Unidos. O domínio parental do idioma e a participação deles/as na escola contribui para as conquistas educacionais das crianças, seu desenvolvimento e aprendizado.

Essa questão se estendeu de outras formas para as crianças e adolescentes haitianos. Aquelas que residiam há mais tempo no país (casos de Duckens, Jonel e Nérilia) e que já eram mais fluentes na língua, falaram sobre uma dupla direção do processo de aprendizado do português, na medida em que são aprendizes, mas também professores/as por ajudarem mães, pais e familiares, no geral, com o idioma. Como indica Nérilia (2019): "E eu ajudo a minha mãe. Meu outro irmão ajuda a minha mãe também". Tendo em vista os relatos, de que elas também ensinam português aos seus pais, podemos pensar que essa é uma via de mão dupla e que elas igualmente contribuem com a inserção social e laboral de seus cuidadores no país de acolhida, aspecto já apontado em estudos fora do Brasil (TUMMALA-NARRA; SATHASIVAM-RUECKERT, 2016).

Um item bastante destacado nas entrevistas foram as atividades, brincadeiras e interesses das crianças/adolescente haitianas/o. A atividade mais citada foi o futebol, uma unanimidade entre os quatro meninos. Não por acaso, considerando a importância que o futebol demonstrou possuir para a socialização dos meninos, foi justamente nessa atividade que surgiram as principais queixas quanto a um sentimento de exclusão por parte dos colegas. Assim, Duckens e Jonel destacaram que os outros não "*passavam a bola*" ou não deixavam eles jogarem. Como indicou Jonel "*Algumas vezes eles* [colegas] *não me deixam jogar... Eles só querem jogar sozinhos, sem os haitianos*". As educadoras, em nossas interações, minimizaram o tema — atribuindo a certa imaturidade na resolução de conflitos ou, em alguns casos destacaram que seria uma conduta normal "entre os meninos, coisa de pátio, de bola".

Uma educadora ainda mencionou que: "*num contexto de racialização das pessoas negras, como tá agora, as crianças haitianas acabam se projetando mais pela cor da pele*" — de modo que fica explícita a identificação da tensão racial, mas não a associação com a questão étnica na problemática. Segundo a educadora, a etnia seria uma questão menor frente à raça e à situação econômica das crianças.

Além disso, as profissionais da escola relataram uma preocupação principalmente assistencial com os estudantes haitianos associada à ideia de vulnerabilidade econômica, e não relataram ações mais detalhadas no ensino ou em conhecer as experiências e elementos socioculturais que eles trazem do país de origem. Tampouco aparecem ações específicas para a integração e fortalecimento de vínculos interpessoais com os colegas brasileiros. Sobre esse aspecto podemos indicar as narrativas de Nérilia, que falou de brincadeiras que entende como haitianas e que segue praticando no Brasil. Segundo ela, isso ocorre apenas quando brinca com seus familiares, explicitando a ausência de espaços para as crianças migrantes expressarem suas raízes etnoculturais na escola.

As crianças também relataram acesso a outros serviços da rede de atenção, públicos e privados, para além da escolarização regular. Jonel, por exemplo, falou que gosta de ficar o dia inteiro na escola, o que ocorria por conta da política educacional de turno integral que existia até 2019 na educação pública municipal de Porto Alegre. Steeven, por sua vez, referiu que estava em uma escola de futebol de um clube da capital, que seguiu frequentando mesmo durante a pandemia de COVID-19, em 2020. Já Duckens conversou sobre sua vivência no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos [7]que frequentava no turno inverso da escola.

[7] Serviço de contra turno escolar organizado pela Assistência Social do território

**d) Pessoas Significativas:** a rede de apoio percebida

As crianças também narraram suas relações sociais e as pessoas que são importantes para elas, o que inclui as que residem no Brasil, no Haiti e em outras partes do mundo. Nesta conjuntura analítica, a relação familiar e as redes entre pares foram particularmente relevantes.

Foi possível observar que, ainda que Duckens, Jonel e Bicou tenham revelado conflitos com seus pares na escola (principalmente nas relações interpessoais no pátio, quadras de esportes e brincadeiras coletivas) esta percepção não é homogênea. Nérilia, por exemplo, estabeleceu um foco grande em colegas de escola como rede de apoio — o que não se mostrou fora de uma marcação importante de gênero. Para ela a relação com colegas se mostrou "*muito legal*", indicando não se sente excluída. Segundo Nérilia, as/os colegas "*são muito legais. Tem vezes que eles querem brincar comigo e eu gosto de brincar. Mas quando eu terminar de fazer o trabalho eu brinco. Eu gosto de todos. E todos querem brincar comigo*". De toda forma, Nérilia demonstrou mais preocupação em desempenho acadêmico, comentando comparações com os cadernos das colegas e uma apreensão sobre a manutenção na escola: "*Se eu não for bem nos estudos, pode ser que eu tenha que sair e ficar só em casa, cuidando da casa e dos irmãos*".

A questão do peso da marcação de gênero foi observada especialmente no caso de Nérilia, cuja preocupação com o desempenho escolar não só aparecia nas narrativas pessoais de forma mais enfática (quando comparada com a que dos meninos participantes), como foi reconhecida por suas professoras como relacionada ao desempenho escolar da menina. Trata-se de um aspecto visto em estudos variados, como no caso da pesquisa realizada por Tummala-Narra e Sathasivam-Rueckert (2016), que encontraram diferenças entre as expectativas parentais com base no marcador de gênero entre migrantes de quatro diferentes regiões do mundo, inclusive haitianos. Os participantes da pesquisa supracitada esperavam que as meninas fossem mais

responsáveis do que os meninos e, com isso, elas se deparavam com mais cobranças e restrições para a sociabilidade.

Algumas das crianças participantes trouxeram sentimentos de isolamento por parte de seus colegas. Por mais que as narrativas, de forma isolada, não sejam suficientes para definir o que acontece na relação das crianças migrantes com seus pares, elas nos fazem pensar em uma possível exclusão social por conta de marcadores sociais da diferença como os de raça/etnia e de nacionalidade (cuja tendência, muitas vezes, é operar pela via do silenciamento dos processos de violência). A mesma hipótese foi levantada por Kohatsu e Saito (2022) ao constarem o isolamento social de estudantes bolivianos e a preferência deles por manterem relações sociais com seus pares, também migrantes, em uma escola de São Paulo — mesmo que eles não tivessem descrito discriminação explícita.

Mesmo os meninos que falaram sobre conflitos com colegas trouxeram nomes de amigos e amigas com quem se dão bem ou sentem que podem contar — ainda assim, explicitando em momentos que fazer amizade com as crianças/adolescentes brasileiras/os nem sempre era uma tarefa fácil, e que, por vezes, situações envolviam hostilidade por parte de colegas do Brasil. Das relações com brasileiros/as Duckens indicou nomes de duas amigas (ambas do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do território (SCFV)) e quatro amigos (um do SCFV e três da escola), sendo dois deles haitianos: Bicou, que é seu colega de turma, e Steeven. Já Jonel citou nomes de quatro amigos da escola, todos meninos e de nacionalidade brasileira.

Bicou, em especial, elenca uma questão relevante para o processo de constituição de rede psicossocial. Para o menino, que estava há cerca de 3 meses no Brasil e ainda estava aprendendo português, a preferência por amizades com colegas haitianos foi ressaltada, especificamente Duckens, que era seu colega. Em uma produção escrita, Bicou explicita a alegria em lidar com uma parceria que compartilha repertório cultural e compreensão:

> "Quando eu estava no Haiti, eu tinha amigos (J. e I.), a gente brincava juntos. Depois vim para o Brasil, fui para escola, aprendi a ler, escrever e desenhar. Enquanto eu estava na escola, fiz um amigo que se chama D., começamos a jogar e agora ele é o meu melhor amigo. Toda a família dele veio para o Brasil, e toda a minha família veio para o Brasil, então é mais fácil ser amigo dele, ele me entende" (Carta escrita por Bicou em crioulo haitiano).

A integração comunitária é um desdobramento da conjuntura de apoio social que é influenciada pelas atitudes xenorracistas. Como lembram Pizzinato, Almeida-Segundo e Rocha (2021), tratando-se do contexto latino-americano, o qual partilha de uma perspectiva cultural mais coletivista em relação a países europeus ou norte-americanos, a dimensão comunitária do apoio social pode ter fundamental importância — ainda que não sem conflitos.

Pelas entrevistas com as crianças, pudemos notar diferentes configurações sócio-familiares no processo migratório – entretanto, cabem algumas transversalidades. Ainda que a manutenção dos irmãos/irmãs fosse algo recorrente (todos os cinco migraram em conjunto, não havendo separação entre irmãos/irmãs), os pais nem sempre eram figuras presentes, como nos casos de Duckens e Jonel em que eles haviam migrado para outros países (Estados Unidos e Guiana). Em contraste, a figura das mulheres é mais recorrente: todas as crianças e o adolescente viviam com suas mães no Brasil, embora nem todas tenham migrado junto com elas (algumas das crianças vieram ao país posteriormente). No caso de Duckens, há ainda outra figura feminina que realizou a mobilidade internacional: a avó, que reside no Brasil juntamente com a família. Esses aspectos reiteram a uma questão importante na vulnerabilização nas migrações haitianas na América do Sul — associada à situação de famílias que muitas vezes tem as relações de cuidado como responsabilidade das mulheres, o que evidencia a articulação de marcadores sociais de nacionalidade, etnia, raça, idade, classe social e gênero (CALQUÍN; GALAZ; MAGAÑA, 2022).

Como exploramos na introdução, o racismo e a xenofobia estão intrinsecamente conectados no Brasil (OLIVEIRA, 2019), portanto a forma com que as crianças haitianas são acolhidas na escola e na comunidade é diretamente atravessada por ambos esses marcadores. Assim, o conceito de xenorracismo nos ajuda a entender como, ao contrário de migrantes de outros grupos sociais (europeus, por exemplo), os/as haitianos/as têm sua língua, cultura e costumes apagados ou desvalorizados a partir de uma visão hegemônica do Haiti apenas como um país supostamente pobre (DOS SANTOS; COTINGUIBA, 2019).

Outro elemento importante, nessa interface insterseccional entre raça/etnia, classe e geração é o já mencionado xenorracismo, elemento teórico que pode ser utilizado quando pensa-se a imigração haitiana no Brasil. Ainda que as pesquisas desse campo atentem para a evidência das relações entre xenofobia e racismo na atual conjuntura capitalista, problemática necessária no atual estado da arte sobe migrações, é importante explicitar que, no presente estudo, ele é compreendido como operador para visibilização de uma conjuntura interseccional singular (de nacionalidade e raça). Esse uso específico do operador teórico se coloca em pauta visto que a análise de processos migratórios em países de herança colonial deve considerar que ser um migrante branco produz efeitos diferentes em contextos como o europeu ou o brasileiro (no qual o branco participa do privilégio da branquitude).

## Considerações finais

O presente estudo teve como proposta explorar a leitura que as próprias crianças, enquanto grupo social que costuma ser silenciado, fazem sobre o fenômeno migratório em um contexto específico na periferia de Porto Alegre. A proposta foi de construir um espaço de protagonismo com as crianças migrantes a partir de uma visão da infância e da adolescência como co-produtoras do tecido social, à medida que elas são capazes de se apropriarem do mundo e da cultura e ressignificá-los através de suas narrativas. O período da infância engendra uma potência singular de

construção de novos mundos, novas gramáticas e de novas formas de se relacionar. Entretanto, a atuação do Estado e de profissionais da rede de proteção não deve partir da concepção de que a plasticidade infantil é suficiente para lidar com todas as violências e desafios do processo migratório e do estabelecimento no novo país. Ao contrário, a rede, na qual a escola é um dos aparelhos fundamentais, deve atuar para garantir a formação de vínculos e de um compromisso social com o objetivo de acolher e de integrar as diferenças e o que cada criança possui de singular.

## Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural.** Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BARBOSA, M. C. S.. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1059–1083, out. 2007.

BEZERRA, C. B., MARTINS-BORGES, L., CUNHA, M. P. Filhos das fronteiras: revisão de literatura sobre imigração involuntária, infância e saúde mental. **Rev. CES Psicología**, 12(2), 26-40, 2019.

BRAUN, V., CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology,** 3(2), 77-101, 2006.

CALQUÍN, C., GALAZ, C., MAGAÑA, I. Intervención y familias migrantes: análisis crítico de la «vulnerabilidad» desde los/las profesionales. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,** 20(2), 21, 2022.

CAVALCANTI, L., OLIVEIRA, T., MACEDO, M. *Imigração e Refúgio no Brasil - Relatório Anual 2019*. Série Migrações, 2019.

DOS SANTOS, M. S. F., COTINGUIBA, M. L. P. Lekòl La: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO. **Revista Presença Geográfica,** 6(1), 100-111, 2019.

CEBOLLA-BOADO, H.; GONZÁLEZ FERRER, A; NUHOGLU SOYSAL, Y. It is all about "Hope": Evidence on the immigrant optimism paradox. Ethnic and racial studies, v. 44, n. 2, p. 252-271, 2021.

COLE, Mike. 'Brutal and stinking' and 'difficult to handle': the historical and contemporary manifestations of racialisation, institutional racism, and schooling in Britain. Race Ethnicity and Education, v. 7, n. 1, p. 35-56, March 2004.

FAUSTINO, Daivison; OLIVEIRA, Leila Maria de. Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. REMHU, v. 29, n. 63, p. 193-210.

FAZEL, M. A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. **International Journal of Educational Development,** 41, 255-261, 2015.

FEKETE, Liz. The Emergence of Xeno-Racism. Race & Class, v. 43, n. 2, p. 23- 40, 2001. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/ abs/10.1177/0306396801432003.

HERNÁNDEZ-ROSETE, D. MAYA, O. Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,** 14 (2), p. 1161-1176, 2016.

ICHOU, M; ZANTEN, A. France: The increasing recognition of migration and ethnicity as a source of educational inequalities. In: The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education. Palgrave Macmillan, Cham, p. 509-556, 2019.

JOSEPH, H. Diáspora, refugiado, migrante: perspectiva etnográfica em mobilidade e transfronteiriça. **Sociedade e Cultura,** 20(2), 173-192, 2017.

JUNG, E., ZHANG, Y. Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families. **The Journal of Educational Research**, 109(4), 333-350, 2016.

KOHATSU, L. N., SAITO, G. K. Xenofobia na escola pública: A perspectiva dos estudantes do Ensino Médio. Psicoperspectivas, 21(1), 137-148, 2022.

MAEHLER, D. B., DAIKELER, J., RAMOS, H., HUSSON, C., NGUYEN, T. A. The cultural identity of first-generation immigrant children and youth: Insights from a meta-analysis. **Self and Identity,** 1-26, 2020.

MÉNDEZ, E. G. **Infância e cidadania na América Latina.** São Paulo: Hucitec; Instituto Ayrton Senna, 1998.

NEPO/UNICAMP. **Imigrantes internacionais registrados.** Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/. Acesso em: 10 jun. 2022.

OLIVEIRA, L. M. **Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo** [Tese de Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2019.

PIZZINATO, A.; ALMEIDA-SEGUNDO, D. ROCHA, K. Perceived Community Support Questionnaire: evidence of factorial validity and internal consistency for the Brazilian context. *Cadernos de Saúde Pública, 37*(2), 2021.

SILVA-FERREIRA, A. V., MARTINS-BORGES, L., WILLECKE, T. G. Internacionalização do ensino superior e os impactos da imigração na saúde mental de estudantes internacionais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas),** 24, 594-614, 2019.

STAKE, R. **Multiple Case Study Analysis: Research methods.** NY: Guilford Press, 2006.

TELMO-ROMANO, A. Q. PIZZINATO, A. Migração de mulheres para o Brasil: interseções de gênero, raça/etnia e classe. **Trabajo Social,** 21(2), 196–213, 2019.

TRIVENTI, M.; VLACH, E.; PINI, E. Understanding why immigrant children underperform: evidence from Italian compulsory education. Journal of Ethnic and Migration Studies, v. 48, n. 10, p. 2324-2346, 2022.

TUMMALA-NARRA, P., SATHASIVAM-RUECKERT, N. The experience of ethnic and racial group membership among immigrant-origin adolescents. **Journal of Adolescent Research,** 31(3), 299-342, 2016.