



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

LAURA CARDONI RUFFIER

**Frente a um Novo Mundo:**  
Impactos das relações escolares na integração de crianças imigrantes involuntárias

Orientadora: Profa. Dra Lucienne Martins-Borges  
Coorientadora: Profa. Dra Maiara Pereira Cunha

FLORIANÓPOLIS  
2019

Laura Cardoni Ruffier

**Frente a um Novo Mundo:**

Impactos das relações escolares na integração de crianças imigrantes involuntárias

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra Lucienne Martins-Borges

Coorientadora: Profa. Dra Maiara Pereira Cunha

Florianópolis

[2020]

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cardoni Ruffier, Laura

Frente a um Novo Mundo : Impactos das relações escolares  
na integração de crianças imigrantes involuntárias / Laura  
Cardoni Ruffier ; orientador, Lucienne Martins Borges,  
coorientador, Maiara Pereira Cunha, 2020.

98 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. crianças imigrantes. 3. integração. 4.  
impactos psicológicos. 5. escola. I. Martins Borges,  
Lucienne. II. Pereira Cunha, Maiara. III. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia. IV. Título.

Laura Cardoni Ruffier

**Frente a um Novo Mundo: Impactos das relações escolares na integração de crianças imigrantes involuntárias**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dr.(a) Marina Menezes

Instituição PPGP – UFSC

Prof.(a) Dr.(a) Gláucia de Oliveira Assis

Instituição PPGPLAN -UDESC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Psicologia.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.(a) Dr.(a) Orientador(a) Lucienne Martins Borges

Florianópolis, 2020

## AGRADECIMENTOS

A meus pais, pelo suporte e confiança em todos os momentos.

Ao meu irmão, pela disponibilidade à escuta emocional e aos debates teóricos.

À professora Lucienne, pela orientação sempre atenta, cuidadosa e instigadora.

À Maiara, pela orientação e amizade, pelo amparo metodológico, teórico e emocional.

Ao NEMPsiC enquanto grupo, pela parceria ao longo desses 4 anos. Sentirei falta!

À Paula e ao Thiago, pelo trabalho conjunto, afeto e paciência.

Ao Clef, Maria Alice, Natália, Bruna e padre Marcos, pelo acolhimento em seus projetos e trocas enriquecedoras.

Às famílias que aceitaram participar desta pesquisa, pelo acolhimento e disponibilidade.

Às amigas, pelo calor, risadas e pelos colos dados.

Aos integrantes da minha banca de defesa, professora Dr<sup>a</sup> Gláucia de Oliveira Assis e professora Dr<sup>a</sup> Marina Menezes, pela disponibilidade em participar da minha defesa.

Ao PPGP pela oportunidade de um estudo de qualidade.

Ao Gileade, pelo atendimento ímpar, simultaneamente atencioso e versátil.

Ao CAPES, pelos 10 meses de bolsa que me permitiram continuar e finalizar este mestrado.

A todos, muito obrigada!!!

## RESUMO

Os impactos psicológicos da imigração involuntária são, na infância, somados à vulnerabilidade deste período do desenvolvimento. Marcadas por perdas e experiências indescritíveis, crianças chegam a um novo país onde as novidades são múltiplas, com desafios relativos à cultura, à língua, à aprendizagem e às relações; que se evidenciam sobretudo no ambiente escolar. As diferenças e codificações culturais se apresentam em relação tanto àqueles que imigraram, como às pessoas locais. Com base nos pressupostos epistemológicos da etnopsiquiatria, pretende-se compreender os impactos das relações, estabelecidas no contexto escolar, na integração de crianças imigrantes involuntárias, de 7 a 9 anos, na região da Grande Florianópolis. Por conseguinte, foi realizado um estudo de casos múltiplos, pautado no método qualitativo, com objetivos de caráter descritivo e exploratório, com delineamento transversal. Os participantes, sete crianças e seus cuidadores, foram selecionados de modo intencional por meio do método bola de neve. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário sociodemográfico, entrevistas semiestruturadas e a aplicação da técnica desenho-estória com tema. Foram realizados de dois a três encontros para alcançar os elementos almejados. Concluída esta etapa, os desenhos e as histórias foram analisados por meio da análise do seu conjunto e os relatos orais através da análise de seu conteúdo. Nos resultados, foram caracterizados os participantes e, em seguida, identificadas cinco categorias. Discutiu-se 33 elementos de análise que buscaram caracterizar o processo migratório das crianças e as relações estabelecidas por elas na escola, identificar os fatores de risco e de proteção no período pós migratório, e por fim, caracterizar a integração da criança. Os resultados apontam que, enquanto um processo de dupla-via, as crianças e suas famílias estavam constituindo experiências de integração na Região da Grande Florianópolis. Estas incluíam as relações das crianças com colegas, professores e diretores de sua escola, assim como as relações estabelecidas na Igreja ou com vizinhos. Igualmente, evidenciou-se dificuldades nas relações com outras crianças, como experiências de preconceito e racismo. Os resultados desta pesquisa indicam a ausência de ações conjuntas, de ordem institucional e governamental, no acolhimento e integração de crianças imigrantes. Sugere-se o desenvolvimento e implantação de políticas públicas atuando na sensibilização e conscientização da população dentro e fora da escola, com projetos que capacitem e instrumentalizem os professores para que possam tornar o ambiente escolar um lugar cada vez mais inclusivo e aberto à diversidade

Palavras chave: crianças imigrantes; integração; impactos psicológicos; escola.

## ABSTRACT

The psychological impacts of involuntary immigration in childhood are added to the vulnerability of this period of development. Marked by losses and indescribable experiences, children arrive in a new country where the novelty are manifold, with challenges related to culture, language, learning and relationships; especially in the school environment. The differences and cultural codifications are both in relation to those who immigrated, as well as to local people. Based on the epistemological assumptions of ethnopsychiatry, this research intended to understand the impacts of relationships, established in the school context, on the integration of involuntary immigrant children, from 7 to 9 years old, in the region of Grande Florianópolis. Therefore, a multiple case study was conducted, based on the qualitative method, with descriptive and exploratory objectives, and with cross-sectional design. The participants, seven children and their caregivers, were intentionally selected using the snowball method. Data collection was performed through a sociodemographic questionnaire, semi-structured interviews, and the application of the thematic drawing-story technique. Two to three meetings were held to reach the desired elements. After this step, the drawings and the stories told were analyzed jointly and the reports obtained in the interviews were analyzed using the content analysis method. In the results, the participants were characterized and then five categories were identified. It discussed 33 elements of analysis that sought to: characterize the migratory process of children with their families and the relationships established at school by the children, identify risk and protective factors in the post-migratory period, and finally to characterize the integration of the child and its family. The results show that, as a two-way process, children and their families were having integration experiences in the region of Grande Florianópolis. These included the children's relationships with peers, teachers, and principals at their school, as well as relationships established in the church or with neighbors. Equally, difficulties in relationships with other children were present, including experiences of prejudice and racism. The results of this research indicate the absence of institutional and governmental actions in the reception and integration of immigrant children. The research suggest for the need to develop and implement public policies acting in the sensitization and awareness of the population inside and outside the school, such as projects that enable and equip teachers to make the school environment an increasingly inclusive place and open to diversity.

Keywords: immigrant children; integration; psychological impacts; school.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Caracterização das crianças que participaram da pesquisa.....	43
<b>Tabela 2</b> - Apresentação das categorias.....	57



## LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

ALESC – Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina

CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados

GAIRF – Grupo de Apoio aos Imigrantes e Refugiados de Florianópolis e região

GTI – Grupo de Trabalho e de Apoio aos Imigrantes e Refugiados

IMDH – Instituto Migrações e Direitos Humanos

NEMPsiC – Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas

OIM – Organização Internacional para as Migrações

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina

UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees

UNICEF – The United Nations Children's Fund

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	12
1. INTRODUÇÃO .....	1
2. OBJETIVOS .....	6
2.1 Objetivo geral.....	6
2.2 Objetivos específicos .....	6
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	7
3.1 Etnopsiquiatria: olhares possíveis sobre a imigração .....	7
3.2 Concepções sobre desenvolvimento infantil e infância: Implicação da dimensão de sujeito e de cultura na imigração .....	11
3.3 A imigração involuntária .....	14
3.4 A imigração involuntária na infância.....	17
3.4.1 Fatores de risco e impactos psicológicos .....	17
3.4.2 Integração e escola no país de acolhimento .....	21
4. MÉTODO .....	26
4.1 Etnopsiquiatria como possibilidade de encontro .....	26
4.2 Caracterização da pesquisa .....	27
4.3 Participantes .....	27
4.4 Procedimentos .....	29
4.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados .....	31
4.5.1 Estudo de casos múltiplos .....	31
4.5.2 Desenho-Estória com Tema .....	32
4.5.3 Entrevista semiestruturada .....	33
4.5.4. Formulário Sociodemográfico .....	34
4.6 Análise dos dados .....	34
5. RESULTADOS .....	35
5.1 Histórias migratórias .....	35
5.2 Categorias .....	42
6. DISCUSSÃO .....	43
6.1 Categoria 1: Percurso migratório da família .....	43
6.2 Categoria 2: Relações da criança na escola .....	47
6.3 Categoria 3: Fatores de proteção.....	52
6.4 Categoria 4: Fatores de risco.....	61
6.5 Categoria 5: Integração .....	69
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	75

REFERÊNCIAS .....	82
APÊNDICES .....	87
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	87
APÊNDICE II – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	89
APÊNDICE III – Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas .....	91
APÊNDICE IV – Formulário Sociodemográfico Intercultural Adaptado .....	93

## PREFÁCIO

Ao formular os objetivos de uma pesquisa e ordenar seus passos e procedimentos, muitas vezes, pode-se não ter em conta a riqueza de alguns dados que surgem de forma subjacente ao caminho previamente traçado. Tende-se focar, em um primeiro momento, no alcance dos objetivos frente aos instrumentos e a população selecionada. Tal finalidade é estudada e almejada pelo novato pesquisador. Porém este pode surpreender-se pelos acontecimentos e aprendizagens inerentes ao suposto “meio”; caminho imperativo para que se chegue a determinado “fim”.

Estar “no meio” pode se configurar como um momento desafiador, de muitos questionamentos e inseguranças. Pode-se sentir como em um vazio, de que não se está caminhado. Sentir-se travado, bloqueado. Todavia, sobrepesar a produção, avaliando sua rigidez, também se mostrou importante neste estudo. Pude perceber assim, o quão rico foi minha aproximação ao campo – enquanto experiência pessoal, mas, sobretudo, de obtenção dados riquíssimos acerca da temática e de seu contexto de pesquisa. Dessa forma, como não compartilhar tais achados?

Minha aproximação no campo amplo da migração pode ser remetida desde minha história familiar, constituição enquanto sujeito e trajetórias de vida. Contudo, para fins desta pesquisa, é importante que tal aproximação tanja principalmente no que diz respeito a grupos e organizações envolvidas à comunidade de imigrantes na Região da Grande Florianópolis.

Integrante do Núcleo de Estudos em Psicologia Migrações e Culturas (NEMPsiC) desde 2016, iniciei no mesmo ano a me inteirar de pesquisas desenvolvidas na região e de grupos que trabalham sobre a temática. Em 2017 passei a frequentar algumas reuniões e eventos promovidos pelo Grupo de Apoio a Imigrantes na Região de Florianópolis (GAIRF) e, em 2018, a estar presentes nas reuniões do Grupo de Trabalho e de Apoio aos Imigrantes e Refugiados (GTI), realizadas na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC). Por fim, em 2019, comecei a participar dos encontros realizados no Observatório da Migrações na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e a contribuir semanalmente nas aulas de português fornecidas por um grupo de voluntárias na Pastoral do Imigrante.

A partir desses grupos, laços se estreitaram, possibilitando minha vivência em diferentes projetos e eventos voltados aos imigrantes. Será apresentado a seguir, de maneira breve, aqueles que mais me marcaram ao longo de minha passagem.

Conheci Maria Alice em minha primeira ida a reunião do GTI. Professora de uma escola estadual da rede pública de ensino, ela desenvolve um projeto em sua escola com as crianças

imigrantes, incentivando as mesmas em suas produções artísticas e culturais, valorizando a cultura de cada uma e ainda promovendo um diálogo regado de afeto. Em seu trabalho, Maria Alice encoraja os estudantes tanto para a realização de atividades na escola, como para vivências que vão para além da escola, contribuindo em sua constituição enquanto sujeitos e na sua integração com a sociedade.

Durante minha participação nas reuniões do GAIRF conheci pessoas de diferentes áreas, acadêmicas ou da sociedade civil, que atuam no âmbito das imigrações. Lá conheci Bruna, que desenvolve o projeto *Círculos de Hospitalidade*, realizando oficinas de artesanato com mulheres imigrantes e feiras com comidas e artesanato típicos de países como Venezuela, Síria e Haiti.

Conheci também o padre Marcos, que me convidou a participar de diversas atividades realizadas pela Pastoral do Imigrante, aproximando-me de uma ampla comunidade de imigrantes, frequentadoras de sua igreja. Estive presente em missas em espanhol, onde Venezuelanos, Cubanos, Peruanos e Haitianos se fizeram presente. Após a missa, um almoço cultural com a culinária de uma das nacionalidades era realizado. Em círculos, as pessoas comiam e conversavam, programavam atividades para a próxima missa, combinavam cantar canções religiosas em diferentes línguas e se integravam. Outro convite do Padre foi o de participar no evento mensal de entrega de cestas básicas e doação de roupas na Pastoral do Imigrante, onde atuei também na recreação das crianças. As duas nacionalidades predominantes eram as do Haiti e da Venezuela. Havia muitas mães com bebês buscando roupas e mantimentos.

Em 2019, a partir de convite encaminhado ao NEMPsiC, passei a frequentar as reuniões mensais do Observatório de Migrações, onde pesquisadores e estudiosos de diversas disciplinas do conhecimento como história, geografia, antropologia, sociologia política e psicologia compartilham suas pesquisas e experiências acerca temática. Interloquções entre migração e saúde, gênero, infância, cidade e política eram trazidos às discussões.

Trocas muito interessantes se desenrolaram a partir do vínculo constituído com Clefaude. Haitiano, estudante de Psicologia, membro da Igreja católica e mediador cultural da rede de assistência social da cidade, o conheci através de seminários realizados pelo NEMPsiC em 2016 e sua gradual aproximação com o grupo. Com grande movimentação entre as redes, ele atua nas comunidades através de seus vínculos pessoais, religiosos e acadêmicos. Poliglota, com vasta experiência internacional em comunidades imigrantes e comunidades nativas em situação de vulnerabilidade, além de intermediar meu contato com a rede e com participantes em potencial, conversar com Clefaude se fez extremamente enriquecedor para pensar as

diferentes realidades e dificuldades que populações marginalizadas enfrentam. Seu engajamento nessas relações me tocou e, diante desse afeto, sua energia me impulsionou a também pensar em uma prática afetiva e engajada.

Convidada por Clefaude, participei de um evento com crianças promovido pela igreja com o objetivo de disseminar a Paz e, de forma subjacente, dissolver conflitos que são vivenciados nos morros e entre morros, áreas de grande vulnerabilidade econômica e social da Região da Grande Florianópolis. Em outro momento, ele me convidou a participar de suas atividades enquanto mediador cultural da assistência social, realizando o Cadastro Único de imigrantes na rede socioassistencial. Naquela tarde, foram atendidos Cubanos e Venezuelanos. Alguns deles tiveram de abandonar sua trajetória acadêmica e profissional e começar tudo de novo no Brasil.

Outro espaço que passo a participar em maio de 2019 foram as aulas de português oferecidas pela professora Natália, realizada na Pastoral do Imigrante. As aulas contavam com mais de 30 alunos, dentre eles Venezuelanos e Haitianos que, de vez em quando, levavam também seus filhos. Assim, eu ajudava na recreação das crianças e no apoio aos materiais. Quando não vinham crianças, eu procurava ajudar os alunos na hora do exercício com suas dúvidas de português.

Por fim, minha aproximação ao campo, muito além de me aproximar à potenciais participantes da pesquisa, possibilitou a vivência de diferentes contextos de circulação de imigrantes e de pessoas que vem atuando em seu acolhimento e integração na Região da Grande Florianópolis.

## 1. INTRODUÇÃO

A experiência da diferença, o sentimento do não-lugar. Na dissonância entre mundo interno e externo; estereótipos, mal-entendidos, desavenças, separação. Sentir-se estrangeiro. Ser estrangeiro. Sê-lo enquanto criança. Distante do familiar. Frente a um novo mundo – ante elementos que vão além das diferenças geográficas. Não são poucas as crianças que vivem a realidade do deslocamento forçado (UNICEF, 2016).

Com o advento da modernidade, o avanço tecnológico produz efeitos sociológicos em larga escala. Dentre eles, destacam-se as transformações sociais e políticas resultantes da globalização, os acelerados processos de urbanização e as lutas de poder que, por sua vez, modificam e impactam os modos de vida e as relações sociais. Bauman (2017) indica que tais fatores acabam incidindo nas migrações em massa, como vem sendo vislumbrado nos últimos anos em países ao redor do globo, entre eles a Síria e o Afeganistão no Oriente Médio, Mianmar e Bangladesh na Ásia, o Sudão do Sul e a Somália na África e a Ucrânia na Europa, a Colômbia e a Venezuela na América do Sul, a Nicarágua na América Central e o Haiti no Caribe, para citar apenas alguns.

Retratadas em peso nos meios de comunicação contemporâneos, evidenciam-se migrações advindas de condições que são impostas ao sujeito: contextos de guerra, fome e destruição; dos quais partem no imperativo pela sobrevivência, afastando-se de sua terra natal, raízes, laços sociais, afetivos e familiares. Nesses casos, a imigração, ao mesmo tempo em que possibilita a continuidade da vida, ao destituir o sujeito de sua cultura, pode configurar-se por uma descontinuidade existencial, de sentido e coerência. Marcado por traumas, distante de seus referenciais simbólicos, o migrante vê fragilizados os mecanismos de defesa e proteção outrora viabilizados por sua cultura (Martins-Borges, 2017).

O fenômeno da imigração involuntária acomete não só adultos, aflige famílias, famílias com suas crianças e, até mesmo, crianças sem suas famílias. Em 2018, a estimativa já era de 70.8 milhões de pessoas em situação de deslocamento forçado no mundo, com cerca de metade delas com idade inferior a 18 anos (UNHCR, 2018). No mesmo ano, no Seminário Internacional Crianças e Adolescentes Migrantes, promovido pelo Ministério dos Direitos Humanos, foi estimado que 30% dos imigrantes que vivem no Brasil são crianças e adolescentes, um total de cerca de 30 mil crianças<sup>1</sup>. Além disso, de acordo com os dados obtidos no relatório do Comitê

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.destakjornal.com.br/brasil/pelo-pais/detalhe/cerca-de-30-mil-imigrantes-do-pais-sao-criancas-e-adolescentes>. Recuperado em 26, agosto, 2019.

Nacional para os Refugiados - CONARE (2018), referente as solicitações de refúgios no Brasil em 2018, 15.84% delas foram para crianças.

Em relação as nacionalidades predominantes de imigrantes no Brasil, de acordo com dados de janeiro de 2019 da polícia federal, haitianos e venezuelanos são aqueles em maior número nos registros, com um total de 70129 e 36349 respectivamente<sup>2</sup>. Paralelamente, o número total de solicitação de refúgio entre 2011 e 2018 fornecidas pelo relatório do CONARE em 2018, somam 83.991 solicitações realizadas por venezuelanos e 58.831 realizadas por haitianos (CONARE, 2018). Tais dados indicam um grande fluxo de imigração das duas nacionalidades no Brasil. Além disso, em 2016, segundo o site do IMDH (instituto de Migrações e Direitos Humanos) verificou-se o estado de Santa Catarina como o segundo maior destino dos haitianos no Brasil, tendo apenas São Paulo a sua frente<sup>3</sup>.

Nos casos das crianças refugiadas, a complexidade do fenômeno da imigração involuntária se intensifica, assim como os prejuízos psicológicos decorrentes (Antunes, 2017; Bronstein & Montgomery, 2011; UNICEF, 2016). As diferentes fases do período migratório podem apresentar diferentes fatores de risco para as crianças imigrantes, acarretando impactos psicológicos de longo prazo (Fazel & Betancourt, 2017). Enquanto crianças, dependendo da idade, o motivo da partida pode não ter sido compreendido. As perdas, intensamente sentidas, mas pouco significadas, podem configurar um vazio para além da perda material. Diante da experiência de traumas, o amparo parental – quando presente – pode também se encontrar fragilizado pelas condições que abalam a família como um todo (Crowley, 2009; Masaud, McNicholas, & Skokauskas, 2010).

A fim de compreender um pouco da experiência subjetiva daquele que passa pela imigração involuntária, faz-se necessário de antemão realizar uma aproximação, um descentramento de si, como nos indica a epistemologia da etnopsiquiatria que orientará a presente pesquisa. Tal descentramento relaciona-se diretamente à articulação, de modo complementar, entre a psicanálise e a etnologia e entre inconsciente e cultura, realizada pela etnopsiquiatria (Laplantine, 1998). Olhar para o sujeito enquanto ser ‘da’ e ‘na’ cultura, permite reconhecê-lo como outro, diferente de si e, ainda, reconhecer a natureza de seus padrões universais: existentes em todo sujeito e em cada cultura a sua forma – assim como advertir-se

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://noticias.r7.com/internacional/registro-de-migrantes-sobe-mas-brasil-reconhece-mil-refugiados-04022019>. Recuperado em 26, agosto, 2019)

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.migrante.org.br/migracoes/migracao-haitiana/haitianos-no-brasil-dados-estatisticos-informacoes-e-uma-recomendacao/>. Recuperado em 26, agosto, 2019.



às diferentes codificações culturais presentes nas representações e expressões dos sujeitos (Tshisekedi, 2008).

Àqueles que chegam a um outro lugar, o que é possível avistar como destino? Marcados pela realidade que os fizeram sair, pelas perdas sofridas, pelo encontro com o novo. Os percalços exacerbam-se quando o novo é, ainda, pouco afável, hostil; que ao invés de acolher, despreza (cf. Martins-Borges, 2017). Poder-se-ia pensar, como os dicionários sugerem, o destino enquanto lugar em que se encaminha, o propósito e a meta. Mas, para além disso, o destino corresponde ao acontecimento fadado, subordinado a suas incertezas. Insere-se neste contexto, a possibilidade multiforme de cogitar o destino, a contingência exercida por uma condição que se interpõe entre o sujeito, o outro e a realidade – campo fértil para as ciências humanas, para o estudo do homem e de sua subjetividade.

Como uma bola de neve, o enredamento dos impactos psicológicos relacionados à imigração involuntária em suas diferentes etapas – incluindo os motivos que levaram à saída, a impossibilidade de retorno e os traumas vivenciados antes e durante o percurso de deslocamento – não se dá sem repercussões para o sujeito (Jibrin, Boeira-Lodetti, & Martins-Borges, 2017). Levando isso em consideração, a carência de um acolhimento favorável a essas pessoas no país de acolhimento – no âmbito individual, social ou público – só tende a agravar sua condição de ruptura e descontinuidade (Martins-Borges, 2017).

Assim, as condições que concernem o deslocamento o forçado, frequentemente, somam-se à ambientes pouco acolhedores encontrados no país anfitrião – seja na comunidade, na escola ou no mercado de trabalho; demonstrados por meio da discriminação, ausência de políticas públicas voltadas à essa população e consequente dificuldade dos mesmos para encontrar emprego (Fazel & Betancourt, 2017; Suárez-Orozco, Pimentel, & Martin, 2009). Tais fatores incidem diretamente na organização familiar e nos seus modos de funcionamento (Mota et al, 1999).

No tocante as crianças, estas ainda estão caminhando em sua constituição enquanto sujeitos, assimilando os sentidos culturais fornecidos pelo ambiente familiar e social. Tal caminhar é vastamente nomeado por diferentes abordagens psicológicas como desenvolvimento infantil. Nesse sentido, esta dissertação alinhar-se-á a perspectiva psicanalítica em que se salienta a dimensão de sujeito enquanto algo que não é imanente, nem marcado somente por um ritmo cronológico. Às funções do corpo e de funcionamento (aquelas usualmente trazidas nas explicações conceituais) por sua vez, se apresentam enquanto limites biológicos e não como causa desse ritmo. Os últimos são, ao longo da vida do sujeito, marcados pelo simbólico e produtores de significantes.

Assim, ao refletir sobre a dimensão de sujeito na infância e suas correlações às funções do corpo, conjectura-se sobre as etapas e momentos que esta percorre na vida. Aponta-se a partir da psicanálise o período de latência, que percorre aproximadamente dos 6 aos 12 anos de idade, como uma etapa importante neste estudo; uma vez que nele a criança passa a se aproximar de maneira mais intensa aos elementos de sua cultura (Arfouilloux, 1976; Lidz, 1983; Rappaport, Fiori & Davis, 1982).

Em relação as crianças, as referências e sentidos compartilhados que vinham há muito pouco tempo sendo apreendidos por ela em sua terra natal, possibilitando a comunicação entre si e o outro, podem, com a imigração, confundir e ocasionar o sentimento de incoerência. Ao adentrar em um novo país, o novo não é só o ambiente geográfico, mas o cultural. Evidenciam-se assim, além das perdas materiais, perdas simbólicas (Martins-Borges, 2017).

Em consonância aos pressupostos de complementariedade da etnopsiquiatria (cf. Laplantine, 1998), será utilizado neste estudo o conceito de integração. Diante do encontro entre culturas, a integração consiste na manutenção da cultura de origem e concomitantemente, na aproximação com a cultura local. O conceito de integração oriundo da psicologia social, apesar das diferenças epistemológicas, dialoga com as premissas de universalidade proposto pela etnopsiquiatria, à medida que considera que a todo comportamento humano subjaz processos psicológicos vinculados estreitamente a cultura; aparentes tanto no processo de desenvolvimento, como na expressão diária dos sujeitos (Sam & Berry, 2010). A partir de Becker e Martins-Borges (2015), compreende-se que a maneira com que a integração ocorrerá irá depender de diversos fatores, como o tipo de imigração realizada, os recursos psicológicos do sujeito e daquilo que ele encontra no país de acolhimento, incluindo as possibilidades concretas e psíquicas para a reconstrução de sua vida.

No âmbito da infância, a integração no país de acolhimento terá expressiva correspondência com sua integração no ambiente escolar, onde a criança passa uma significativa parte de seu tempo (Botas, 2017). Por meio das relações familiares e em seguida, dos primeiros contatos em contextos escolares, a criança vai desenvolvendo suas representações e constituindo seu sentimento de competência frente a elas (Ferreira & Araújo, 2001). Porém, para as crianças imigrantes tal sentimento pode ser comprometido durante sua integração no país de acolhimento. As diferenças entre a bagagem cultural das crianças e aquilo que ela encontra na escola, podem se apresentar em maior ou menor grau (Fazel, 2015).

A integração, ao requerer uma via de mão dupla, pode ser proporcionada pela escola – enquanto um ambiente seguro e sede de trocas – onde as crianças podem encontrar identificações e projetar-se. Todavia, nem sempre este é o caso. Diante do carecimento de

políticas de acolhimento para crianças imigrantes no Brasil (Stella, 2017), as escolas se veem desprovidas de amparo nessa esfera. Essa lacuna se manifesta em escolas estruturadas a partir de uma lógica etnocêntrica, que irá se refletir no modo de funcionamento da instituição, em suas perspectivas e olhares sobre o mundo e, igualmente, nos currículos e nas lógicas de ensino (Fazel, 2015).

Dessa forma, atuando como mediadora dos processos de socialização na vida das crianças, a importância da escola perpassa as relações nela existentes (cf. Fazel, 2015). O convívio com professores e pares pode ter efeitos positivos e negativos em relação a integração de crianças no país de acolhimento. Se por um lado essas relações podem contribuir na aprendizagem da língua e de conteúdos e viabilizam a transmissão das normas e práticas culturais, essenciais nesse período de transição (Fazel & Betancourt, 2017; Suárez-Orozco et al., 2009), por outro, dificultam a integração quando se evidencia a presença de discriminação étnica ou racial (Crowley, 2009; Fazel, 2015; Masaud et al., 2010).

Dessa forma, percebe-se imperativo estudos que investiguem a realidade da imigração involuntária na infância, em especial no contexto escolar, a fim de sensibilizar a população e contribuir na fomentação de políticas públicas que compreendam e atuem frente a singularidade desse fenômeno; que atinge um número crescente de crianças, repercutindo em impactos psicológicos significativos ao longo de suas vidas.

Apesar da flagrante relevância social, ainda que estudos sobre a temática apareçam de forma emergente em pesquisas internacionais (Bronstein & Montgomery, 2011), na literatura brasileira há uma escassez de trabalhos (Freitas & Silva, 2015) – nos quais as crianças são geralmente apresentadas de forma secundária nos estudos sobre imigração (Stella, 2017) – e, mais especificamente, no tocante a saúde mental destas (Bezerra, 2016; Mota, Franco, & Motta, 2012) e como elas vivenciam o processo de adaptação (Stella, 2017).

Diante das lacunas sociais e científicas, guiada pela preocupação frente aos fatores de risco e de proteção relacionados à imigração involuntária na infância, e mais precisamente no período pós-migratório, a presente pesquisa tem como objetivo compreender como são as relações que as crianças imigrantes involuntárias estabelecem no ambiente escolar e como essas relações repercutem no seu processo de integração no país de acolhimento. Logo, propõe-se o problema de pesquisa: *“quais os impactos das relações, estabelecidas no contexto escolar, na integração de crianças imigrantes involuntárias, de 7 a 9 anos, na região da Grande Florianópolis?”*.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Compreender os impactos das relações, estabelecidas no contexto escolar, na integração de crianças imigrantes involuntárias, de 7 a 9 anos, na região da Grande Florianópolis.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar as relações estabelecidas pelas crianças imigrantes involuntárias em seu contexto escolar
- Identificar os fatores de proteção e de risco para a integração de crianças imigrantes involuntárias.
- Identificar sintomas em crianças imigrantes involuntárias, no período pós-migratório, expressos por elas e seus cuidadores.
- Caracterizar a integração das crianças imigrantes involuntárias na região da grande Florianópolis.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

- *Você não está seguro do que diz? Vai novamente mudar, deslocar-se em relação às questões que lhe são colocadas, dizer que as objeções não apontam realmente para o lugar em que você se pronuncia? Você se prepara para dizer, ainda uma vez, que você nunca foi aquilo que era você se critica? Você já arranja a saída que lhe permitirá, em seu próximo livro, ressurgir em outro lugar e zombar como o faz agora: não, não, eu não estou onde você me espreita, mas aqui de onde o observo rindo.*

- *Como?! Você pensa que eu teria tanta dificuldade e tanto prazer em escrever, que eu me teria obstinado nisso, cabeça baixa, se não preparasse - com as mãos um pouco febris - o labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer, finalmente, diante de olhos que eu não terei mais que encontrar? Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.*

(Michel Foucault, 1997, pp. 19-20)

Por meio de uma revisão narrativa de literatura, a fundamentação teórica apresentada a seguir divide-se em cinco subcapítulos. No primeiro, *Etnopsiquiatria: olhares possíveis sobre a imigração*, é apresentado o arcabouço epistemológico que, desde o início deste trabalho, guiou o olhar acerca do fenômeno da imigração. No subcapítulo *Concepções sobre desenvolvimento infantil e infância: Implicação da dimensão de sujeito e de cultura na imigração*, procurou-se, de maneira semelhante, a partir dos referenciais ontológicos da pesquisadora e sua visão sobre o homem, abordar os conceitos infância e desenvolvimento.

No capítulo *A imigração involuntária* discorre-se sobre alguns conceitos atrelados ao fenômeno estudado, em especial, em relação a seus efeitos psicossociais. Em seguida, no quarto subcapítulo, *A imigração involuntária na infância*, direciona-se o olhar ao fenômeno no âmbito da infância. Por fim, no último subcapítulo *Etnopsiquiatria como Possibilidade de Encontro*, é retomado seus fundamentos epistemológicos relacionando-o a sua aplicação prática, seja na clínica ou na pesquisa, no contato com seu objeto de estudo.

#### 3.1 Etnopsiquiatria: olhares possíveis sobre a imigração

O fenômeno da imigração, definida pela Organização Internacional para as Migrações (2009) como “processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado” (p. 40), remete, entre outras variáveis, à um sujeito, o sujeito imigrante. Ao voltar-se ao sujeito, buscando compreender as dimensões psicossociais subjacentes a vivência do fenômeno aqui posto em questão, faz-se necessário pressupostos teóricos que fundamentem tal realidade, para

instituir ponto de partida que, epistemologicamente, traçará possíveis caminhos de análise da presente pesquisa.

As migrações em massa – fenômeno emergente, mas não recente – ao promover o encontro entre culturas, evidencia a percepção da diferença, de um outro estranho (Bauman, 2017). A partir dessa constatação, erguem-se diferentes olhares e disciplinas a estudar conjuntamente cultura e comportamento. No decorrer da última metade do século XX, unindo psiquiatria e antropologia, difundiu-se, nos Estados Unidos e no Canadá, a psiquiatria transcultural, e na França, a etnopsiquiatria (Borges, Lodetti, Jibrin e Pocreau, 2019; Nathan, 2000).

Na medida em que a primeira, baseada num enfoque teórico, investigava comportamentos, conteúdos mentais, síndromes exclusivas e a prevalência de transtornos mentais em contextos étnicos e culturais específicos, a segunda, partindo suas investigações das demandas advindas do atendimento a pessoas de outras culturas, visava, não dominar o conhecimento sobre todas as culturas mas, entender a função da cultura, sua relação com o psiquismo e a natureza dos padrões universais em ambos (Tshisekedi, 2008).

Não obstante, a articulação entre cultura e psiquismo acompanha a teoria psicanalítica desde seus primórdios. Freud utilizou ideias oriundas da antropologia para embasar sua metodologia em diversas obras, entre elas: *Cartas a Flies* (1882-1902), *Totem e tabu* (1913), *O futuro de uma ilusão* (1927), *Mal-estar na civilização* (1929) e *Moisés e o monoteísmo* (1938). A principal influência antropológica a sua teoria encontra-se em *Totem e Tabu* (1913), onde Freud teoriza a respeito da origem da religião, da arte, da sociedade e da moral, resultando em uma das suas principais concepções, a do Complexo de Édipo, que não estaria mais sustentado nas produções neuróticas da infância, mas enraizado na cultura (Laplantine, 1998). Tal vinculação não se delineou, no entanto, desprovida de embates teóricos marcados por tensões ideológicas entre as disciplinas (Bairros & Bairrão, 2010; Martins-Borges & Pocreau, 2009),

Bronislaw Malinowski, pioneiro da antropologia contemporânea do século XX, criticou a universalidade sustentada por Freud acerca do Complexo de Édipo. O antropólogo argumentava que tal postulado se baseava em um contexto cultural muito específico, restrito a famílias burguesas pertencentes a cidades modernas (Barros & Bairrão, 2010). A partir dessas críticas, Gèza Roheim, um dos primeiros antropólogos a utilizar fundamentos psicanalíticos em sua pesquisa (Laplantine, 2013), em parceria a Freud, refuta os argumentos de Malinowsky e evidencia que o último, em seus estudos, se alicerçou somente no discurso manifesto dos indígenas (Barros, & Bairrão, 2010). Dessa forma, desenvolve-se uma epistemologia complementarista que, ao articular o inconsciente e a cultura, além de retirar a psiquiatria de

seu lugar de conforto, localiza aquilo que a antropologia sozinha deixa escapar: o reprimido existente em cada cultura (Laplantine 1998).

Nessa direção, Georges Devereux funda a etnopsiquiatria enquanto ciência pluridisciplinar. Partindo do confronto entre ideologias, a etnopsiquiatria situa, ao invés da oposição, a complementaridade entre o psicologismo e o sociologismo. Para isso, Devereux adota da física, mais especificamente da mecânica quântica, o princípio da não-simultaneidade. Ao passo que a mecânica quântica refere tal princípio a impossibilidade de medir simultaneamente e com a mesma precisão a posição e o momento de um elétron, a metodologia da etnopsiquiatria o atribui a impossibilidade de debruçar-se simultaneamente sobre os aspectos econômicos, políticos, psicológicos e sociológicos de um mesmo fenômeno, os quais deve ser realizar sucessivamente, um a um. Ainda, implica a não predominância de um aspecto sobre o outro, mas sim, o entendimento do fenômeno, sob influência de Marcel Mauss, como um “fenômeno social total”, “irredutível a uma abordagem monodisciplinar” (Laplantine, 1998, p. 61). Diante desse paradigma epistemológico, advém uma metodologia que admite, ao mesmo tempo, a inclusão e a distinção entre diferentes perspectivas ou, pelo menos, como tradicionalmente se realiza em pesquisas etnopsiquiátricas, de duas: a etnológica e a psicanalítica (Laplantine, 1998; 2013; Stitou, 2016; Tshisekedi, 2008).

Influenciada e constituída por diferentes eixos disciplinares, além da psicanálise, a etnopsiquiatria nutre-se também de premissas da etnopsicologia, da antropologia cultural, da psiquiatria transcultural e da etnologia. Como exemplo, interessou-se sobre as identidades que formam diferentes culturas ou nações e como se dá a convivência entre diferentes culturas, conhecimentos provenientes da etnopsicologia. Já através dos saberes da antropologia cultural, contempla o estudo sobre as características dos indivíduos de uma cultura e o processo pela qual essas características são transmitidas e adquiridas. Ainda da última, compreende o pressuposto de que, toda cultura precede a uma seleção, que são escolhas culturais e não biológicas e assim, apesar de que cada pessoa possui em si todas as tendências, ao estar desde o nascimento inserido em uma cultura, alguns comportamentos são reforçados em relação aos outros, de forma a serem compartilhados pela mesma sociedade (Laplantine, 1998).

Da psiquiatria transcultural, a etnopsiquiatria pondera sobre a relação que a primeira estabelece entre modelos culturais e quadros sintomatológicos, que corresponde a maneira preferencial, mas não total, do indivíduo a seguir modelos que lhe indicam como viver e adoecer, configurando diferenças entre as culturas sobre suas expressões sintomáticas, os conteúdos de suas neuroses e psicoses, da maneira como os percebem, como os toleram e suas formas de tratamento. Dentre as contribuições da etnologia, com a qual a psiquiatria

transcultural também deve sua influência, confere a compreensão das diferentes realidades das culturas, revelando que muitos dos conceitos e disciplinas que se apreendem no ocidente, “caem por terra” quando se passa de uma cultura a outra. Assim o é a noção ocidental de indivíduo e de perturbações mentais (Laplantine, 1998).

Influenciada pela psiquiatria transcultural, ainda que a etnopsiquiatria tenha de início focado na relação entre psicopatologia e cultura (Grandsard, 2018), a nova disciplina retira-se da investigação do patológico no estudo das expressões culturais e volta-se à análise do conceito psicanalítico de sublimação (Devereux, 1981). Assim, a partir da compreensão de que cada cultura preconiza formas de se comportar, a existência da patologia, enquanto aquilo que se desvia da norma, também estaria prescrita de modo particular em cada sociedade. De mais a mais, a codificação cultural presente na expressão dos processos de saúde e doença (como no ocidente se conceitua) produz práticas terapêuticas de cura específicas às diferentes culturas, chamadas por Devereux de “etnopsiquiatrias” (Laplantine, 1998).

Portanto, ao tentar compreender os modos de ser e fazer, assim como as crenças e visões de mundo de um sujeito em um dado contexto, a etnopsiquiatria busca apreender o “normal” e o “desviante” diante do seu paradigma cultural e como o sujeito o reinterpreta e o utiliza em sua vida. Na verdade, diz respeito ao reconhecimento do lugar proeminente da sublimação enquanto produção criativa do sujeito, conferindo destino simbólico à concretude da realidade sentida. Enfim, a cultura enquanto mediadora da realidade propicia, àquele que se utiliza da epistemologia da etnopsiquiatria, o contato com características e inconsistências psíquicas que emergem do meio de origem de cada sujeito (Tshisekedi, 2008), permitindo “a interpretação das estruturas do imaginário e a eficácia simbólica dessas estruturas” (Laplantine, 1998, p. 11).

Nesse sentido, a ontologia e a antropologia com a qual a etnopsiquiatria se debruça também se articulam. Em outras palavras, seu entendimento sobre a realidade se vincula com sua compreensão de homem. Considera que a existência de culturas variadas, assim como a diversidade de formações psicológicas, sustenta-se, de forma homóloga, em mecanismos universais. Assim, a cultura está para a psique, como a psique está para a cultura. De um lado, formação coletiva das projeções psíquicas de uma sociedade, de outro, internalização da cultura local. A esse respeito, deve-se ater a co-emergência do psiquismo e da cultura pois, longe de um derivar do outro, o primeiro pode ser vislumbrado como a face “interna” dos processos culturais e o segundo, como a face “externa” do psiquismo. As diferenciações, tanto culturais como psiquiátricas e, inclusive individuais, se produzem na medida em que tais alicerces universais são, de diferentes formas, organizados (Laplantine, 1998; 2013; Tshisekedi, 2008).



Por conseguinte, não são os fatos da realidade que definem o método a ser abordado, mas sua ontologia. Dito de outra forma, são os pressupostos teóricos que subjazem a interpretação dos fatos enquanto objeto de conhecimento científico que determinam seu método. Ao empregar a complementaridade, considerando fatos etnológicos e psicológicos como possíveis formas de interpretação para um mesmo fenômeno, a etnopsiquiatria transpõe epistemologicamente as disciplinas que se voltam a uma interpretação singular dos fenômenos. Ao buscar compreender os elementos variantes e os não variantes de culturas e sujeitos e seus arranjos resultantes, a etnopsiquiatria oportuniza tanto descentrarmos-nos, como nos colocar frente a nós mesmos (Laplantine, 1998) Então, desponta a pergunta: quem sou eu e quem é outro?

### 3.2 Concepções sobre desenvolvimento infantil e infância: Implicação da dimensão de sujeito e de cultura na imigração

Na tentativa de apreender um conceito, múltiplas perspectivas podem vir à tona. A partir da existência das mais diferentes epistemologias produzem-se recortes acerca de um fenômeno, diferentes olhares e fragmentos. No caso do conceito de desenvolvimento infantil não é diferente. Antigamente, como podemos averiguar nos apontamentos de Jerusalinsky et al (1989), muitos estudos costumavam focar em suas funções, como o sistema motor, o perceptivo, o fonatório. Em outros casos, o olhar era direcionado aos hábitos, à adaptação ou ainda às suas fases libidinais, como no caso de algumas escolas psicanalíticas (.,

A esse respeito, Freud (1905/2016) expõe não duvidar acerca de relações temporais e causais típicas dos processos libidinais na formação do sujeito. Todavia, o mesmo aponta que pode haver variações e que, quando ocorrem, far-se-ão muito significativas no desenvolvimento da pessoa. Sua filha, Anna Freud (1976) aponta, na mesma linha, que “as crianças diferem tanto no ritmo de crescimento emocional e social, quanto em suas etapas físicas e idades mentais” (p. 56). Traz ainda que esse ritmo – ou no tocante ao “nível” que a criança alcança –, decorrerá sempre da “interação entre o desenvolvimento do impulso e do ego-superego, de um lado, e a reação às influências ambientais, isto é, entre a maturação, adaptação e estruturação” (p. 61).

Jerusalinsky et al. (1989) destacam a dimensão de sujeito ao expor que as funções relacionadas ao corpo e ao seu funcionamento, perpassam e são atravessados pela marca do Outro; neste processo, a linguagem é essencial para que haja desenvolvimento. Os autores expõem também que a existência de contradições em relação ao conceito de desenvolvimento

é necessária e elas não tornam tais enunciações menos verdadeiras; são olhares possíveis, mas, como sempre nos lembra a psicanálise, não são unívocos. Enquanto abordagens de foco biológico assinalam, na maioria das vezes, padrões de desenvolvimento em um dado tempo e espaço, os apontamentos de Jerusalinsky, em ambos textos citados, marcam um olhar direcionado para a diferença; em concordância com o viés epistemológico da presente pesquisa. Por conseguinte, acatando à ênfase dada a dimensão de sujeito, sem ignorar os limites das marcas biológicas, retoma-se o questionamento que fecha o capítulo anterior: “quem sou eu e quem é outro?”.

Destarte, o reconhecimento da diferença do outro vai se estabelecendo à medida que a criança vai vislumbrando limites no discurso dos pais. Ao longo de tal processo, a criança precisa criar um dispositivo psíquico que viabilize formas próprias de lidar com a realidade. A diferença, sendo então reconhecida, produz assombro e inquietação. Diante de tais sensações, se anseia sentir parte de algo, amado e identificado para com seus semelhantes. É então que a criança – “empurrada a produzir seu sintoma” (Jerusalinsky, 1998, p. 156) – vai delineando a fronteira entre o seu eu e o do outro, acedendo a condição de sujeito (ibid.).

Nesse sentido, é importante situar que todo sujeito nasce, cresce e se constitui em determinada cultura. Essa arte de tornar-se sujeito é acentuada por volta dos sete, oito anos até a puberdade; fase denominada período de latência, em que a criança se prepara para o mundo. Para isso, a criança se mune, de modo inconsciente, de mecanismos de defesa, utilizando-se especialmente da sublimação e de realizações simbólicas para aqueles desejos de caráter sexual que estão, então, latentes (Rappaport, Fiori, & Davis, 1982). Nesse ponto, pode-se identificar o papel crucial da cultura como subsidiária destes mecanismos de defesa, solicitados de forma tão intensa nessa etapa.

É através de elementos compartilhados pelo grupo social – valores, práticas e símbolos implícitos ou manifestos – que uma pessoa pode dar sentido às vivências. Por meio de tais elementos os impulsos iniciais podem ser transformados, organizados e expressos (Ferreira & Araújo, 2001; Martins-Borges, 2017). Dessa forma, as interpretações do cuidador sobre as manifestações do bebê e seu modo de respondê-las se dão envoltas a lógica de uma cultura que, ao longo do crescimento da criança, vai possibilitar, como substituto à função materna, proteção e sentido. Além da função de prover alicerces simbólicos de reconhecimento para a identidade, a cultura também se encarrega da função antes representada pelo pai. Através de preceitos morais e normas, a cultura viabiliza, como uma bússola, modos de viver e relacionar-se em sociedade (Betts, 2014).

Ao introjetar a cultura com a qual está inserido e ao viver conforme certa lógica, tudo aquilo que não corresponde a essa lógica, enquanto diferente, torna-se estranho ao sujeito, sendo então rejeitado, reprimido (Betts, 2014). Portanto, com o fenômeno da imigração, o encontro entre diferentes culturas e modos de vida pode provocar estranheza, reatualizando, na sua diferença, o mal-estar antes referente a si mesmo, vivenciado no começo da vida e que fora então reprimido.

Tal estranheza é abordada por Freud, (1919/2010b) em sua obra, “O Inquietante”, com o título original do alemão “Das Unheimlich”. Freud, a partir dos significados provenientes da evolução do termo na língua alemã, assim como em outras línguas, revela seu caráter de ambiguidade, confundindo-se e coincidindo com seu oposto “heimlich”. Prossegue, ilustrando através de histórias literárias o quanto o que parece tão distante, estrangeiro a si, torna-se inquietante justamente por remontar, enquanto realidade psíquica, o que há de mais familiar e íntimo. Trata-se do reavivamento de complexos infantis reprimidos que deveriam permanecer ocultos e que, quando reaparecem, diante do terror, o sujeito defende-se, projetando-os para fora do Eu como algo estranho.

Aqui, chama a atenção o retorno ao mesmo. É a condição primeira de desamparo que, a partir da linguagem, ou seja, de palavras ou gestos, daquilo que está entre, possibilita a relação com o outro, criando identificações com e através do outro. Como um terceiro elemento de cada relação, a linguagem ao mesmo tempo conecta e separa. É justamente através da linguagem que, em situações de crise ou contato com um outro estranho, aquilo que se manteve distante e guardado pode lhe escapar – excedendo a coerência constituída pelo laço social desde a tenra infância. Nesse ponto, Stitou (2016) expõe que esse sentimento de desamparo se torna aquilo com o que os sujeitos estão mais propensos a compartilhar com o resto da humanidade. Assim, conforme a autora, enquanto seres falantes, todos se tornam estrangeiros – pelo estrangeiro que os habita e aquele que excede a cada um e todos.

Dessa forma, à medida que a cultura opera de forma a conter angústias e possibilita o sentimento de continuidade, coerência e proteção ao sujeito, percebe-se que o processo da imigração não se dá sem impactos ao psiquismo. Ao deixar para traz sua cultura de origem e se deparar com um outro universo cultural, os mecanismos de defesa antes fornecidos pela sua cultura de origem encontram-se, mesmo que temporariamente, abalados (Martins-Borges, 2017). Todavia, a imigração em si não assume uma situação de vulnerabilidade, mas pode se constituir de forma mais ou menos conflituosa ou harmoniosa dependendo do tipo de migração realizada, das políticas e condições encontradas nos países de acolhimento e dos recursos psicológicos dos imigrantes (Becker & Martins-Borges, 2015). Em outras palavras, a

triangulação entre as características intrínsecas do fenômeno, o meio social e a dinâmica psicológica do indivíduo, apresenta aspectos psicossociais que podem ter impactos positivos ou negativos na saúde mental desses sujeitos (Schneider & Lima, 2011).

### 3.3 A imigração involuntária

Os principais aspectos psicossociais considerados nos deslocamentos relaciona-se a seu caráter voluntário ou involuntário. A existência ou não de planejamento e de perspectiva de retorno, segundo Martins-Borges (2017), caracteriza os processos migratórios e repercute de diferentes maneiras e intensidades na saúde mental do imigrante. Assim, a imigração que se constitui alicerçada em um projeto de vida é definida como voluntária, uma vez que nela o sujeito tem a possibilidade de se preparar para a partida e é acompanhado pela garantia de um possível retorno. Já na imigração involuntária, o sujeito não dispõe desses elementos e, por necessidade de sobrevivência, é obrigado a migrar muitas vezes de forma abrupta. Inclui-se aqui, além dos refugiados, pessoas acolhidas por razões humanitárias em decorrência, por exemplo, de desastres naturais, como os mais de 70 mil haitianos registrados no Brasil (IMDH, 2016).

De acordo com Antunes (2017), vários estudos apontam que pessoas em situação de refúgio, de diferentes culturas e em variados contextos, apresentam mais sofrimento psíquico do que a média da população, envolvendo principalmente altas taxas de Transtornos Depressivos, Transtorno do Estresse Pós-Traumático (TEPT) e Transtorno de Ansiedade. Ainda, Martins-Borges (2017) expõe que os sintomas psicológicos decorrentes do deslocamento forçado observados amiúde se aproximam à quadros depressivos, traumáticos e somáticos, porém transcendem tais classificações. Em concordância, Nathan e Grandsard (2006) evidenciam que sintomas traumáticos se manifestam diferentemente nas variadas culturas, dificultando sua caracterização em quadros como o TEPT. Diferentes autores que trabalham com a temática trazem, com frequência, relatos de isolamento, sentimento de impotência, raiva, ambiguidade, culpa e de perda de honra, relacionados a mortificação de ter sobrevivido em detrimento de outros, de ter abandonado seu país, sua cultura, seus semelhantes (Crowley, 2009; Martins-Borges, 2017).

A imigração forçada é comumente dividida em três momentos (cf. Antunes, 2017; Crowley, 2009; Martins-Borges, 2017; Masaud, McNicholas, & Skokauskas, 2010; Mohamed & Thomas, 2017). O momento que envolve a partida é também chamado por fase pré-migratória. Nela, de forma abrupta e inesperada, as pessoas são obrigadas a sair de suas casas

e de seu país às pressas, levando consigo o pouco que conseguiram, deixando para trás o que sempre fora suas vidas, relações, práticas, hábitos e referenciais simbólicos. Tal momento é caracterizado por perdas e tem o luto entre seus efeitos predominantes. Em seguida, o período da procura e espera, também denominado de fase migratória, quando o deslocamento efetivamente se inicia, é marcado pelo sentimento de incerteza. Muitas vezes, o deslocamento ocorre em precárias condições físicas e psíquicas em que os migrantes são, recorrentemente, expostos a novas situações potencialmente traumáticas.

Diferenças qualitativas nos impactos psicológicos da imigração involuntária atribuem-se, segundo Antunes (2017), à idiosincrasia das populações, à forma e grau de exposição à violência no país de origem e por fim, às experiências vivenciadas no país de acolhimento. Nesse sentido, esses dois primeiros momentos da imigração podem se inscrever no psiquismo de modo traumático e repercutir negativamente nos âmbitos econômico, social e familiar e, por conseguinte, na integração do sujeito na sociedade do país de acolhimento. Situado na terceira etapa da migração, a chegada ao país de acolhimento é, muitas vezes, balizada pelo sentimento de fracasso de ter tido de renunciar sua continuidade existencial e pela nostalgia de como outrora foi; tornando difícil vislumbrar a vida no novo local (Jibrin, Boeira-Lodetti, & Martins-Borges, 2017; Martins-Borges, 2017). No período denominado pós migratório, concomitantemente ao distanciamento da sua cultura de origem, o sujeito se vê frente a uma nova cultura, o que pode reverberar em alterações culturais e psicológicas. Tal processo é denominado aculturação por alguns autores da Psicologia Social (Sam & Berry, 2010).

O conceito aculturação e outros conceitos derivados dele, como adaptação e integração, serão empregados nesta pesquisa de modo complementar, ou seja, será levado em consideração suas denominações originais, porém articulando à linguagem e saberes de outras disciplinas, como propõe a etnopsiquiatria (Laplantine, 1998).

A adaptação refere-se a uma das consequências da aculturação, podendo ser tanto de caráter psicológico, em relação ao bem-estar pessoal e boa saúde mental, como de caráter sociocultural, relacionado a competência social do indivíduo em manejar sua vida diária em um ambiente intercultural (Berry, Pinney, Sam, & Vedder, 2006). Conforme Sam e Berry (2010) apontam, a adaptação, seja de um caráter ou de outro, relaciona-se diretamente com as interações com os membros da cultura anfitriã. Ela intervém nas sensações de bem-estar e satisfação que, de forma circular, contribuem no desenvolvimento de relações e na realização de tarefas.

A aculturação diz respeito ao envolvimento mútuo do imigrante com a sua cultura de origem e com a cultura da sociedade de acolhimento; mantendo os referenciais simbólicos de

sua terra natal e ainda, interagindo e se envolvendo com os novos referenciais da cultura local (Berry, 2011). Dessa forma, ela implica uma relação recíproca nos grupos culturais em contato, resultando repercussões em ambas. As mudanças decorrentes, variam tanto a nível grupal como individual (Sam & Berry, 2010).

Diferentes formas de lidar com o contato com uma nova cultura são indicados por Berry et al. (2006), a saber: assimilação, separação, marginalização e integração. Todavia, diante da conjectura trazida por Berry e Sam (2010) de que ninguém permanece o mesmo após o contato com outra cultura e, uma vez que as outras estratégias inserem-se na sua relação de proximidade ou distanciamento à integração, se partirá neste estudo do conceito de integração para compreender os impactos psicológicos no encontro entre culturas.

Em conformidade com Li (2003), pode-se dizer que mesmo quando a integração decorre individualmente, ela só pode ser efetiva através de relações e fatores situacionais positivos, que possibilitem o encontro das diversidades e a coexistência das diferenças, em oposição aos discursos de integração marcadas pela primazia da uniformidade e conformidade. Por conseguinte, a estratégia de integração abarca tanto os imigrantes, como a sociedade do país de acolhimento.

Segundo Souza e Ferreira (2017), a integração produz-se de um processo híbrido, em que as diferenças e interpretações culturais entre imigrantes e a população do país de acolhimento deve se consignar tanto num sentido como no outro, “como um processo de mudança dinâmico e *two-way* (ou recíproco), de longa duração e multidimensional” (p. 2). Além disso, seu desfecho requer uma série de iniciativas governamentais, incluindo: suporte às organizações comunitárias de imigrantes, atuando na promoção da identidade étnica e prevenindo a perda da cultura de origem; desenvolvimento de políticas e programas que encoraje a participação dos imigrantes no dia a dia da sociedade do país de acolhimento e ainda; políticas e programas voltados para a sensibilização da população nativa às diferenças culturais e à convivência com pessoas de outros países e etnias (Berry et al., 2006).

Na ausência de tais ações – mesmo que as ameaças mais imediatas de perigo terem sido removido nesse terceiro momento – os fatores que ocorrem após a imigração, já no país de acolhimento, podem representar um novo conjunto de estressores (Crowley, 2009). Em suma, “a lentidão administrativa, a ausência de políticas públicas de acolhimento, os obstáculos à reconstrução da vida profissional e familiar, as dificuldades em relação a língua e às diferenças culturais” (Martins-Borges, 2017, p. 181) se configurariam como entraves na integração do imigrante involuntário, agravando ainda mais a condição de vulnerabilidade advinda do exílio.

Enquanto parte importante das pesquisas até hoje realizadas salientaram os impactos decorrentes das duas primeiras etapas da migração, é necessário olhar para as circunstâncias existentes no país de acolhimento e avaliar seu impacto na saúde mental dos imigrantes durante o período pós-migratório (Crowley, 2009). Tal imperativo se impõe ainda mais quando somado ao distanciamento da comunidade internacional frente ao sofrimento psíquico dessa população e o carecimento de ações comunitárias e estatais à imigrantes (Martins-Borges, 2017), especialmente àqueles direcionados a crianças (Stella, 2017). Antagonicamente ao distanciamento, a urgência é, sobretudo, a do encontro.

### 3.4 A imigração involuntária na infância

#### 3.4.1 *Fatores de risco e impactos psicológicos*

A complexidade do fenômeno migratório pode se apresentar em ainda maior grau para as crianças, especialmente durante o período de latência. Segundo Ferreira e Araújo (2001) tal período se estende dos 6 aos 12 anos, marcando a etapa intermediária entre o final do período edípico e chegada da puberdade, quando o desenvolvimento da função simbólica tem papel crucial. Nele, a criança vai assimilando expectativas, objetivos e ideais da cultura, dos pais e da escola e constituindo assim, seu sentimento de competência. De acordo com o vocabulário de psicanálise de Laplanche e Pontalis (1967), a latência é definida como:

Período que vai do declínio da sexualidade infantil (aos cinco ou seis anos) até o início da puberdade, e que marca um intervalo na evolução da sexualidade. Nele se observa, deste ponto de vista, uma diminuição das atividades sexuais, a dessexualização das relações de objeto e dos sentimentos (e, especialmente a predominância da ternura sobre os objetos sexuais), o aparecimento de sentimentos como o pudor ou a repugnância e de aspirações morais e estéticas. Segundo a teoria psicanalítica, o período de latência tem a uma origem no declínio do complexo de Édipo; corresponde a uma intensificação do recalçamento – que tem como efeito uma amnésia que cobre os primeiros anos –, a uma transformação dos investimentos de objetos em identificação com os pais e um desenvolvimento das sublimações (p. 341).

De acordo com Freud (1905/2016), não há, de maneira nenhuma, a suspensão da produção de excitação sexual nas crianças nesse período. O que ocorre é que tal energia é desviada, total ou parcialmente, a outros destinos, pela via da sublimação. Esse cerceamento das moções sexuais característicos do período pode, também, nos fragmentos que escapam à

sublimação, provocar desprazer que, por formação reativa, origine formas de escoamentos como asco, vergonha e moral.

Os caminhos trilhados pela atividade pulsional desse período deixam marcas profundas inconscientes na criança que, segundo Freud (1905/2016) “determinam o desenvolvimento de seu caráter, caso ela permaneça sadia, e a sintomatologia de sua neurose, caso venha a adoecer depois da puberdade” (p. 116). Paralelamente, Anna Freud (1976) retoma, 60 anos após seu pai, em seu livro “Infância normal e patológica” que, no período de latência, ocorre um “abrandamento pós edípico da urgência impulsiva e a transferência da libido das figuras parentais para as suas contemporâneas, grupos da comunidade, professores, líderes” (p. 62).

É, em geral, nesse período que a criança adentra a escola e se vê diante um mundo que vai além de seu núcleo familiar; onde novos sistemas de valores e figuras significativas se fazem presentes, demandando uma vultosa reorganização psicológica. A criança precisa encontrar um lugar seu nesse novo ambiente, desenvolvendo seus autoconceitos e habilidade que utilizará em sua vida futura em sociedade (Lidz, 1983). Dessa forma, nesse período, as crianças podem apresentar inibições, sintomas e ansiedades que, longe de configurarem uma patologia, são produzidos por tensões que são próprias desse momento do desenvolvimento (Freud, 1976).

Adicionalmente, crianças que migram nessa faixa etária podem ver comprometidas suas competências sociais e de aprendizagem devido a uma incongruência – que é salientada pelas diferenças culturais – entre demandas sociais vislumbradas na escola e as da família (Ferreira & Araújo, 2001). Por conseguinte, os efeitos decorrentes do deslocamento forçado já descritos aqui em sua generalidade, somam-se a especificidades do período da infância, compondo o que Bronstein e Montgomery (2011) chamam de “estresse acumulado”. Segundo os autores, além dos riscos e estressores inerentes ao desenvolvimento infantil, crianças refugiadas experenciam adicionalmente situações que vão além de ordinárias, frequentemente, traumáticas.

Diferentes estudos apresentam diversos fatores de risco relativos ao deslocamento forçado na infância, situando-os nos diferentes momentos do processo migratório (Bronstein & Montgomery, 2011; Crowley, 2009; Masaud et al., 2010). Em relação ao período pré-migratório, a sensação de perdas – do ambiente familiar, cultura, língua, relações estabilizadas e apego ao lar, aquilo que fazia parte de seu pequeno mundo simbólico que ia se construindo – não passa despercebida (Crowley, 2009). Em alguns contextos, crianças, junto a seus familiares, experenciam diversas situações traumáticas, como testemunhar atos de violência, a morte de familiares e sofrer feridas físicas além das profundas feridas psicológicas. Em presença de tal terror – na ausência de comida adequada, água e tratamento de saúde –, os pais, sobrecarregados também com tal realidade, podem não conseguir amparar seus filhos emocionalmente. O horror



de tal situação desampara e coloca a criança em extrema situação de vulnerabilidade, fator intensificado para aquelas que, desacompanhadas, encontram-se separadas dos pais, destituídas também de seu principal referencial simbólico e afetivo (Bronstein & Montgomery, 2011; Crowley, 2009).

No período pós-migratório, as mudanças advindas da aculturação misturam-se às mudanças próprias de sua fase de desenvolvimento (Sam & Berry, 2010). Particularmente sensíveis às mudanças nas condições ambientais, a saúde das crianças relaciona-se intimamente a qualidade do contexto que encontra (Mota et al, 1999). No território brasileiro, aquelas que migram desacompanhadas encontram ainda mais entraves. Para terem acesso ao pedido de refúgio essas crianças precisam de um tutor legal designado pelo Estado, processo que pode ser longo (Amâncio, Severo, Nabuco, Holzhacker, & Mazão, 2015). Essas barreiras legais acabam assim obstruindo o acesso à educação, saúde e outros direitos básicos (UNICEF, 2016).

Ainda, no caso daquelas que chegam acompanhadas de um ou mais membros de sua família ou responsáveis, muitas de suas famílias não conseguem migrar acompanhados de todos os integrantes, salientando o caráter de perdas nesses deslocamentos. Ademais, essas perdas podem provocar alterações nos padrões de organização familiar e na interação entre a mãe e a criança (Mota et al, 1999). Nesses casos, a experiência da imigração forçada produz efeitos à família como um todo: os cuidadores, além de manter suas responsabilidades – inclusive parentais – também estão lidando com suas perdas e experiências traumáticas. Tal situação pode desestabilizar o núcleo familiar, incidindo nas regras e modelos de relação que há muito tempo vinham operando em seu seio (Fazel & Betancourt, 2017).

Além dos fatores aqui já expostos, outros elementos como idade, sexo e país de origem foram identificados dentre as variáveis que podem influir nos efeitos psicológicos da imigração forçada na infância. Enquanto Bronstein e Montgomery (2011) apontam que tanto as crianças mais velhas como as do sexo feminino tendem a internalizar mais seus problemas apresentando maiores taxas de Transtorno de Estresse Pós-Traumático, Crowley (2009) expõe a existência de dados conflitantes relacionados a essas variáveis. Discute que, se por um lado as crianças mais velhas estariam munidas de mais recursos para lidar com experiências do refúgio e as crianças mais novas, de certa maneira, estariam protegidas ao não compreenderem o que se passa. É possível também que, diante do potencial que tem para compreensão, as crianças mais velhas acabem absorvendo os impactos do processo migratório ao percebê-los mais nitidamente, e as menores, ao atribuírem explicações egocêntricas aos eventos que ocorrem ao seu redor, acabam sofrendo impactos no seu desenvolvimento.

A maioria dos estudos que abordam a saúde mental de crianças refugiadas, segundo Antunes (2017), apresentam altos níveis de impactos psicológicos nesse grupo. Fazel (2015) indica que a exposição à violência pode aumentar as chances das crianças e adolescentes desenvolverem problemas psicológicos, podendo ter efeitos duradouros na vida dos sujeitos. O impacto de um trauma pode, segundo Antunes (2017), influenciar no “desenvolvimento dos órgãos sensoriais, o desenvolvimento psicomotor (a capacidade de mover-se e fugir, se necessário), o desenvolvimento da linguagem (tanto ao nível receptivo como expressivo) e das capacidades daqueles que em torno da criança podem garantir as funções de contenção e proteção” (p. 123).

Fazel e Betancourt (2017) trazem que estudos feitos 60 anos após a segunda guerra mundial mostram que os efeitos psicológicos do conflito podem durar uma vida inteira. Nesses estudos, as violações contra direitos humanos se apresentam como um fator de risco para transtorno de estresse pós-traumático e privação e ameaça a vida como fatores de risco para sintomas depressivos. Em consonância, estudos voltados a crianças imigrantes apontam altas taxas de Transtorno do Estresse Pós-Traumático e depressão nessa população (Bronstein & Montgomery, 2011; Crowley, 2009; Masaud et al., 2010). Além disso, dentre os impactos psicológicos da imigração na infância, os estudos recém citados apontam também a ansiedade, o abuso de substâncias, a autoagressão, a anorexia, os sintomas somáticos, a saúde geral prejudicada, a baixa autoestima, as dificuldades interpessoais e a perturbações no sono.

Crowley (2009) aborda a controvérsia acerca de avaliações psicopatológicas apresentada por artigos internacionais sobre a temática. Todavia a autora contemporiza, marcando que, por outro lado, diagnosticar pode ser o único modo de mobilizar os recursos apropriados para garantir que a criança receba a devida atenção e encaminhamento. Nesse sentido, Martins-Borges (2017) expõe que tais definições não contemplam a situação excepcional do refugiado, além de se constituírem a partir de visões de mundo ocidentais e etnocêntricas. A utilização excessiva dos diagnósticos na infância apontaria, na realidade, para os limites das instituições de ensino no que se refere ao acolhimento da diversidade do que para efetivos quadros psicopatológicos infantis. Nesse contexto, a criança imigrante se vê, novamente, vítima de uma nova exclusão (Crowley, 2009).

Em outras palavras, mapear os fatores de risco vivenciadas por crianças imigrantes involuntárias e caracterizar a forma com que repercutem na sua saúde mental – desde que com as devidas considerações ao fazê-lo – é essencial para que se possa prover ações de acolhimento para a integração dessas crianças no país hospedeiro, proporcionando assim a prevenção de

impactos psicológicos que prejudiquem seu desenvolvimento e podem repercutir ao longo de suas vidas - vidas que se encontram apenas no seu início.

### *3.4.2 Integração e escola no país de acolhimento*

Retomando o subcapítulo “Sujeito, cultura e imigração” (ver p. 14), a constituição do sujeito é situada a partir de seu elo com a cultura (Martins-Borges, 2017) por meio do laço social, que é inicialmente experienciado no seio familiar (Betts, 2014). Nos dias de hoje, com a formalização da educação nos meios escolares, as crianças passam a ter acesso cada vez mais cedo a outros laços e modelos de socialização para além do meio familiar. O ambiente escolar é aquele no qual a criança passa boa parte do seu tempo, interagindo com colegas e professores (Masaud et al., 2010). Segundo Botas (2017), a socialização tem um papel decisivo no desenvolvimento das crianças. Caracterizada pela interação e por trocas individuais e grupais, é através dela que a criança adquire conhecimentos que lhe servirão como modelo para futuras interpretações sobre aquilo que lhe rodeia, contribuindo na sua integração na sociedade de acolhimento. Portanto, a integração social da criança irá, em princípio, caminhar lado a lado com sua integração na escola.

Em tempos de globalização, insere-se nas relações escolares – no âmbito institucional ou das trocas social lá vivenciadas – diferentes lógicas culturais. No caso das crianças imigrantes, essas diferenças podem estar ainda mais acentuadas (Fazel, 2015). Ao chegar ao novo país, principalmente ao adentrar na escola e iniciar novas relações interpessoais, ela se encontra frente a diferentes normas, valores e expectativas, provocando sentimento de medo e perplexidade (Crowley, 2009; Martins-Borges, 2017; Masaud et al., 2010).

Na sala de aula, não só a língua se apresenta enquanto diferença entre nativos e estrangeiros, mas também a bagagem cultural e diferentes hábitos e estilos de aprendizagem. Essas diferenças podem significar uma dualidade ao estudante imigrante: se por um lado na escola se vê forçado a abrir mão das normas que sempre o guiaram – advindas da sua cultura de origem e presentes nas suas relações familiares –, quando este chega em sua casa, as direções da “bússola” novamente se revertem. Configura-se assim um hiato; uma descontinuidade entre o que vivenciam em casa e na escola (Botas, 2017).

Com o passar do tempo, a medida que a criança vai assimilando os valores da nova cultura – o que tende a ser mais rápido para crianças que para adultos – pode ir se constituindo um vão entre as gerações, repercutindo em tensões na relação das crianças com seus cuidadores (Masaud et al., 2010). As crianças adquirem mais facilmente a nova língua e novos hábitos e acabam atuando, frequentemente, como tradutores e mediadores culturais para os pais. Nesse

descompasso, os cuidadores podem sentir que não tem controle sobre a criança, desenvolvendo estratégias mais rígidas e apresentando reações agressivas.

Ainda, o lugar de mediação vivenciado pela criança não só ameaça a posição parental, mas também expõe a criança a questões, preocupações e responsabilidades que deveriam ser mantidas no escopo dos adultos (Fazel & Betancourt, 2017). Tal inversão de papéis pode gerar ainda mais desequilíbrios na relação familiar. Crowley (2009) indica que tais eventos podem impactar no desenvolvimento emocional, cognitivo e moral da criança, pois influencia na sua autopercepção, assim como nas suas expectativas e capacidade de confiar nos outros.

Na qualidade de uma instituição complexa, dinâmica e permeada por interações, as escolas, como políticas nacionais, acabam operando como espelho de muitas questões da sociedade mais ampla (Berry et al, 2006; Fazel, 2015). De acordo com Masaud et al. (2010), a distância cultural vivenciada na escola evidencia desafios relativos aos papéis de gênero, cor, língua e formas de se comportar; possíveis fontes de preconceito e discriminação, repercutindo em isolamento, alienação e exclusão das crianças imigrantes. Botas (2017) sublinha que a discriminação, como obstáculo à integração, é frequentemente relacionada a questões étnicas e, cada vez mais, a diferenças religiosas. Em consonância, Fazel (2015) traz que pesquisas confirmam que representações negativas sobre o status de requerente de asilo ou refugiado, contíguo a experiências de racismo e *bullying*, prejudicam a integração das crianças migrantes na escola e a capacidade de desenvolver uma autopercepção positiva.

Por conseguinte, as instituições de ensino se constituem como um importante meio onde as crianças desenvolvem o sentimento de identidade. Fazel (2015) alega que, se por um lado, essas instituições podem ser percebidas como um contexto ameaçador – onde se vivência experiências de desrespeito, *bullying* e indiferença –, por outro lado, podem se apresentar como um contexto salutar e de cuidado, fornecendo o sentimento de estabilidade e segurança às crianças.

Destarte, com a função de educar e contribuir na socialização das crianças (Botas, 2017), as escolas possuem potencial para promover transformações como, por exemplo, desfazer as representações negativas sobre os refugiados, incitando que se conheça, através de sua trajetória, o sujeito como um sobrevivente, capaz, resiliente e com valor para a comunidade (Fazel, 2015). Ademais, tendo em vista que a integração requer uma via de mão dupla, Berry et al. (2006) abordam as mudanças curriculares para uma educação multicultural nas escolas, de forma que todas as pessoas que compartilham desse ambiente possam se sentir representados na sala de aula, reproduzindo melhor seus modos de vida e desfazendo estereótipos.

De acordo com Berry et al. (2006), quanto menor a percepção de discriminação que uma criança imigrante tiver, maior probabilidade ela terá para se integrar à cultura do país de acolhimento. Em contrapartida, quando há uma maior percepção de preconceito, a criança estaria propensa ou a isolar-se, ou a se voltar somente a relações dentro de seu grupo étnico de origem, na família e entre seus conterrâneos. Outrossim, os autores expõem que fatores sociodemográficos como idade, sexo, religião e status socioeconômico da família pode também ser identificado com possíveis fatores que podem influenciar na integração das crianças imigrantes.

A integração se insere na possibilidade de estar envolvido em ambas culturas (Botas, 2017). Dessa forma, tanto um ambiente pós-migratório seguro e acolhedor como a manutenção da cultura de origem são importantes para a saúde física e mental dos imigrantes. No que diz respeito ao sujeito, a disposição em relação interação com pares autóctones do país de acolhimento e assimilação da nova cultura, aliada ao envolvimento das relações e referências simbólicas da cultura de origem, tende a promover melhor adaptação psicológica e sociocultural (Berry et al., 2006; Fazel & Betancourt, 2017).

Nesse sentido, é interessante refletir sobre fatores protetivos que conferem às crianças imigrantes resiliência no período pós-migratório. De acordo com Fazel (2015) a resiliência é um processo dinâmico subordinado a fatores temporais e contextuais, que incluem: características individuais e da família, influências culturais, educacionais e relacionadas ao suporte comunitário. A autora pontua alguns fatores protetivos relacionados à resiliência de crianças imigrantes, como: condição financeira para prover as necessidades, proficiência da língua do país anfitrião, pais engajados, coesão familiar, vínculos com a cultura de origem, suporte educacional, envolvimento religioso e percepção de pertencimento. Além disso, a autora também identifica potenciais alvos para um trabalho preventivo: amigos e pares, pais, família extensa, funcionários da escola e redes comunitárias. Isto posto, evidencia-se a importância das relações na integração das crianças imigrantes, possibilitando resiliência e bem-estar psicológico as mesmas.

De mais a mais, Suárez-Orozco et al. (2009) indicam que as relações sociais fornecem uma variedade de funções protetivas – incluindo, além do sentimento de pertencimento, suporte emocional, assistência a informações importantes, orientação cognitiva e retornos positivos – que, segundo os autores, contribuem para adaptações bem-sucedidas. Ainda, os autores expõem fortes associações entre as percepções dos estudantes sobre suas relações com pares e com adultos afetuosos no ambiente escolar e um movimento positivo das crianças frente à sua vida

social, à sua motivação, às suas realizações e competências escolares, ao seu funcionamento psicossocial e à sua frequência e engajamento na escola.

No ambiente escolar o contato regular entre estudantes e professores propicia, afora as aprendizagens curriculares, o desenvolvimento nas áreas sociais, interpessoais e emocionais (Fazel, 2015). Além dos professores, as conexões com conselheiros e outros adultos acolhedores no ambiente escolar também são importantes figuras para as crianças imigrantes recém-chegadas, contribuindo no seu sentimento de pertencimento e facilitando sua transição cultural tanto no âmbito dos estudos como das relações sociais. Relações protetivas com adultos que não fazem parte da família promovem um contexto seguro para aprender novas práticas e normas culturais, informações essenciais para a integração das crianças imigrantes (Fazel & Betancourt, 2017; Suárez-Orozco et al., 2009). Dois tipos de apoio fornecidos pelos professores na escola são distinguidos por Suárez-Orozco et al. (2009). Um refere-se a um apoio concreto e material aos estudantes, tais como ajuda com as tarefas, compartilhamento de recursos e conselhos. Já o outro caracteriza-se por conexões emocionais, suporte afetivo e proximidade, promovendo o sentimento de segurança e proteção, ajudando os alunos a desenvolver habilidades específicas, confiança e o sentimento de auto eficácia.

Em pesquisa realizada com jovens imigrantes, Fazel (2015) aponta que dentre os resultados, ressaltou-se a importância dos professores. De acordo com os jovens da pesquisa, a proximidade adquirida com o contato frequente com os professores possibilitou que os mesmos se tornassem figuras de confiança para eles. Ainda, diferentes estudos ressaltam a importância do papel do professor como aquele que promove ações de interação e contato com os alunos imigrantes e suas diferenças culturais, dentre elas: aulas preparadas antes da chegada dos imigrantes, educando os estudantes acerca dos conflitos globais; atividades em sala de aula onde os estudantes precisam se misturar entre os pares aprendendo sobre cada um; grupos de estudos, atividades de contraturno escolar e programas de tutoria (Botas, 2017; Fazel, 2015; Suárez-Orozco et al., 2009).

Além disso, Rappaport, Fiori e Davis (1982) expõem ser essencial que os professores não utilizem práticas disciplinares excessivamente rígidas, nem realcem as dificuldades da criança, para que não se produza nela o sentimento de inadequação ou de incompetência. Por exemplo, a ocorrência de uma correção frequente e inábil pelos professores nos momentos em que a criança comete um erro, de acordo com Arfouilloux, (1976), pode reativar conflitos psíquicos de fases anteriores.

De acordo com os resultados da pesquisa realizada por Botas (2017), o acompanhamento dos imigrantes recém-chegados na escola por um tutor ou por um colega

autóctone se mostrou benéfico. Tal acompanhamento contribuiu não só nas atividades escolares, mas como um “quebra gelo”, possibilitando que as crianças se conhecessem e dialogassem. Fazer (2015) indica que, ao criar ambientes que potencializam o envolvimento dos estudantes uns com os outros, os professores possibilitam o mútuo reconhecimento, o que pode contribuir nos diferentes modos dos alunos perceberem uns aos outros e a si mesmo; inclusive modificando crenças negativas e internalizando novas perspectivas. Nesse sentido, evidencia-se a importância dos pares dentro da esfera escolar.

Botas (2017) evidencia que não é somente a família e a escola que desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, mas também os amigos. Em estudos sobre crianças e jovens imigrantes, a importância dos amigos é relacionada à diversas funções que esses exercem, tais como: ajuda com dificuldades de ensino, principalmente em relação a língua; suporte emocional; sensação de pertencimento e aceitação, e; contribuindo na transição, ajuste e estabelecimento na cultura escolar. Os amigos atuam como referência para as crianças imigrantes, possibilitam orientação e proteção no novo ambiente. Contribuem ainda para amenizar a solidão e possíveis constrangimentos, potencializando o sentimento de autoconfiança e auto eficácia. Além disso, viabilizam o desenvolvimento de competências psicossociais e moderam os efeitos de violências experienciadas na escola, aliviando a sensação de ansiedade (Fazel, 2015; Suárez-Orozco et al, 2009).

No estudo realizado por Fazel (2015), as crianças imigrantes relataram que o momento em que passaram a se sentir acolhidos e reconhecidos pelos pares foi crucial no seu ajustamento no país anfitrião, proporcionando confiança e motivação para procurar ajuda psicológica, estudar mais e fazer novos amigos. Suárez-Orozco et al. (2009) expõem a importância de amigos conterrâneos no período de adaptação, atuando como fontes primárias de informação sobre a nova cultura. Adicionalmente, Fazel (2015) traz que ainda que as crianças prefiram inicialmente um amigo conterrâneos, muitos posteriormente vem valorizar também amigos locais. De acordo com Berry (2011) há vários modos de se relacionar, que podem variar dependendo do indivíduo, da cultura e do país. Trata-se de diferentes preferências, influenciando nos comportamentos e nas relações.

Para as crianças desacompanhadas, que migram sem seus pais, os amigos na escola podem representar um papel ainda mais importante, constituindo para estes um ambiente familiar. A ausência de professores dentre as relações afetivas do estudante imigrante pode se relacionar a experiências prévias vivenciadas em seus países de origem, que repercutiram em sentimento de desconfiança e dificuldade para aceitar figuras de autoridade e poder (Fazel, 2015).

## 4. MÉTODO

### 4.1 Etnopsiquiatria como possibilidade de encontro

Com base ao que foi exposto até aqui, o olhar plural da etnopsiquiatria se mostra imperativo no estudo sobre a imigração. Sua prática, voltada desde o começo à saúde de imigrantes, objetivava ajudá-los terapêuticamente a partir de seus próprios referenciais simbólicos (Nathan, 2000). Focada na codificação cultural do funcionamento psíquico, enquanto prática psicoterápica no contexto dos sujeitos migrantes, busca a elaboração da experiência de crise provocada pela perda da proteção outrora proporcionada pela cultura de origem e pelas dificuldades na transição à outra sociedade. (Tshisekedi, 2008). Em toda intervenção etnopsiquiátrica, seja ela a de um pesquisador ou de um terapeuta, ao fazer a mediação entre o seu discurso e o do outro, sofre suas respectivas influências. Nesses casos, a prática da etnopsiquiatria, sustentada pelo reconhecimento da diferença do outro, deve viabilizar a abertura à diferentes interpretações. Destarte, não existe uma prática da etnopsiquiatria, mas várias possíveis. A análise de cada caso tende a desenvolver-se de maneira pessoal e única para cada pesquisador que utiliza sua perspectiva (Laplantine, 1998; Martins-Borges & Pocreau, 2009).

Dessa forma, o encontro com o outro alicerçado pela ontologia, antropologia e epistemologia da etnopsiquiatria promove o contato com a realidade do outro, mas também de si mesmo que, ao mesmo tempo se atenta à diferença e é constituída por ela. Propõe-se pela realização de um trabalho de transmissão entre “mundos”, fazendo ponte entre línguas, universos culturais, um antes e um depois e, ainda, “entre o interior e o exterior do aparelho psíquico, entre o inconsciente e o consciente, entre o que é dito e o que não o é” (Martins-Borges & Pocreau, 2009, p. 238). Ademais, como nos aponta Jerusalinsky et al. (1989) “o conhecimento constitui-se às custas do campo do desejo (daí advém suas falhas) como jogo dialético entre o saber inconsciente e a ignorância referencial” (p. 37-38). Assim sendo, são desmedidas as possibilidades que emergem do vínculo e do encontro com o outro, do que se produz e se transforma por meio desse laço: o laço com social, com a cultura e com o inconsciente.



## 4.2 Caracterização da pesquisa

Tendo como pano de fundo a temática imigração e, mais especificamente a imigração na infância, um fenômeno plurifacetado, a presente pesquisa de mestrado se fundamenta como um estudo de casos múltiplos. De cunho instrumental, cada caso estudado tem como finalidade uma maior compreensão acerca dos impactos das relações, no contexto escolar, na integração das crianças imigrantes involuntárias. A partir da análise minuciosa dos casos individuais, procurou-se atentar à multiplicidade das dimensões do fenômeno de modo complexo e contextualizado. Dessa forma, com objetivos de caráter descritivo e exploratório, buscou-se descrever as características do fenômeno estudado, proporcionar maior familiaridade com o mesmo e construir relações ou hipóteses (Gil, 2010; Sanches Peres & Dos Santos, 2005; Stake, 2013; Ventura, 2007).

Pautado no método qualitativo, este estudo foi desenvolvido do particular para o geral pois, primeiramente examinou-se o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes para então, relacionar os dados com a teoria. Com uma coleta dos dados de delineamento transversal, a temporalidade do estudo foi determinada em um período único na vida do participante (Minayo, 2017; Sampiere, Collado, & Lucio, 2013; Turato, 2005).

## 4.3 Participantes

Foram selecionados, de modo intencional, 14 participantes que dispunham da vivência do fenômeno deste estudo (Turato, 2005). Portanto, foram incluídos na pesquisa crianças imigrantes involuntárias de 7 a 9 anos que haviam imigrado com, pelo menos, cerca de 6 anos de idade, e um cuidador que, no momento da pesquisa, já moravam na região da Grande Florianópolis por, no mínimo, cinco meses. A tabela 1 ilustra as idades das crianças que participaram desta pesquisa e seu tempo no Brasil no período da coleta de dados, assim como seus países de origem. Foram criados nomes fictícios às crianças, a fim de preservar o sigilo.

**Tabela 1:** Caracterização das crianças que participaram da pesquisa

	<b>País de Origem</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo no Brasil</b>
<b>Pablo</b>	Haiti	8 anos e 6 meses	2 anos e 3 meses
<b>Olivia</b>	Haiti	8 anos e 5 meses	1 ano e 5 meses
<b>Keila</b>	Venezuela	7 anos e 3 meses	7 meses
<b>Joanna</b>	Venezuela	8 anos e 9 meses	6 meses
<b>Patrícia</b>	Venezuela	7 anos e 3 meses	1 ano
<b>Nathaly</b>	Venezuela	8 anos e 5 meses	5 meses
<b>Clara</b>	Venezuela	8 anos e 5 meses	2 anos e 8 meses

Nota 1. Idade e tempo no Brasil no período da coleta de dados.

Enquanto processo subjetivo, dinâmico e multifacetado (Li, 2003; Souza & Ferreira, 2017), considera-se que não há um tempo mínimo predeterminado para que a integração comece a ocorrer. Todavia, dependendo da duração de estadia no país de imigração e de diferentes aspectos psicossociais que serão aprofundados no presente estudo, a integração pode variar em forma e grau. Dessa forma, avaliou-se o intervalo de cinco meses como suficiente para verificar experiências consideráveis de integração da criança e assim fornecer elementos significativos em relação ao processo.

A idade mínima selecionada como critério de inclusão é justificada pelo caráter crucial do desenvolvimento do simbólico nesse período. Além disso, tendo desenvolvido a capacidade de operacionalizar seu pensamento, nessa idade as crianças já conseguem, segundo Lidz, T. (1983), “raciocinar sistematicamente a respeito de situações com que se confrontam” (p. 299), expressando-se de maneira ampla e objetiva, utilizando abstrações e metáforas (Ferreira, & Araújo, 2001; Piaget, 1993), o que contribuirá no registro e análise de suas experiências do presente estudo

Para abarcar a realidade estudada de maneira ampla, variadas fontes de dados se fizeram necessárias (Queiroz, 1988). Dessa forma, foram colhidos dados de pelo menos um cuidador

ou responsável que possuía relações cotidianas por no mínimo um ano com cada criança que participou do estudo.

À medida que os dados foram sendo coletados, foi avaliado sua saturação teórica e posteriormente delimitado o número final de participantes (Minayo, 2017; Sampiere et al., 2013). Ao mesmo tempo que cada caso constitui uma individualidade, ao definir os critérios de inclusão e exclusão de participantes (mencionados no parágrafo anterior), o caráter instrumental da presente pesquisa implica certa homogeneidade na amostra selecionada. Isto posto, a saturação teórica da pesquisa foi obtida à medida em que a qualidade dos procedimentos de coleta de dados e sua triangulação indicaram alcançar as dimensões almejadas sobre o fenômeno (Gil, 2010; Stake, 2013). Conjectura-se, apoiando-se em Minayo (2017), que cada um dos indivíduos estudados, ao estarem inseridos dentro de uma cultura e de um tempo histórico, tem o poder de revelar o grupo em que estão inseridos.

#### 4.4 Procedimentos

Em um primeiro momento, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, fez-se necessário o cadastro na Plataforma Brasil e o encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH-UFSC) a fim de uma autorização formal, como delimita a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Após exame da banca de qualificação, revisão e aprimoramento deste projeto e sua aprovação do projeto no Comitê e Ética, sob o número de CAAE 03431818.3.0000.0121, iniciou-se a busca pelos contatos que possibilitaram o acesso aos participantes da amostra.

A busca pelos participantes iniciou-se a partir dos contatos adquiridos por meio da participação da pesquisadora de encontros, reuniões e eventos promovidos por grupos que prestam serviços ou práticas voltadas aos imigrantes, como o Grupo de Apoio aos Imigrantes e Refugiados de Florianópolis e Região (GAIRF) e o Grupo de Trabalho de Apoio aos Imigrantes e Refugiados (GTI). Com a aproximação da pesquisadora nesses contextos de atuação junto à imigrantes, como apresentado no prefácio do presente trabalho, foram sendo estabelecidos contatos com os próprios imigrantes ou com pessoas que conheciam famílias com crianças que poderiam atender as especificações de inclusão da pesquisa.

Das sete famílias que participaram desta pesquisa, o contato de três delas se estabeleceu por meio de indicações de pessoas que realizam alguma prática no campo da imigração. Além disso, dois dos contatos foram realizados diretamente com os pais da criança, um estabelecido

nas aulas de português realizadas na Pastoral do Imigrante, e outra nas feiras de comidas e artesanatos típicos de diferentes países.

O acesso aos participantes se manteve por meio do método Bola de Neve, um meio de amostragem que se dá por cadeia de referências. Dos primeiros participantes selecionados, surgiu uma indicação de outra família que respondia aos critérios de inclusão e que, por sua vez, indicou outra família, atingindo assim o número final de participantes.

Os contatos informais da pesquisadora mediaram o acesso às famílias com crianças que tivessem disponibilidade para participar do presente estudo. Portanto, não foi a vinculação com uma instituição específica que definiu os critérios de inclusão na pesquisa. Assim, ainda que seja uma pesquisa de campo, a seleção dos participantes não foi perpassada por instituições/organizações, logo a elaboração de uma declaração de anuência, não se aplicou a este caso.

À medida que cada participante foi identificado, foi contatado inicialmente um dos cuidadores da criança. A pesquisadora contextualizou a respeito da pesquisa e verificou seu consentimento. Nos casos de aquiescência, agendou-se um encontro em local indicado pelo participante, onde se sentissem à vontade para falar, podendo ser seu domicílio ou outro indicado por este. Antes do início da coleta de dados, foi apresentado a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) (ver Apêndice I). Tal termo trata sobre os princípios éticos nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais de acordo com a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nele, foi apresentado ao participante os fundamentos da pesquisa – sua justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados –, assim como os direitos que lhe são garantidos, entre eles o sigilo e sua liberdade para retirar-se do estudo em qualquer momento. No mesmo sentido, porém com uma linguagem adequada à faixa etária, foi apresentada a criança um Termo de Assentimento (ver Apêndice II).

Igualmente, foram pautados a respeito da possibilidade de riscos decorrentes da pesquisa e as providências que serão tomadas nesses casos para evitá-los. Nesse sentido, a pesquisadora procurou estabelecer previamente uma relação empática com os participantes, uma vez que os procedimentos poderiam gerar desconforto, constrangimento e emoções dolorosas ao suscitar suas vivências e recordações durante a coleta dos dados. Além de manter-se disponível para um potencial acolhimento, a pesquisadora poderia encaminhará o participante à Clínica Intercultural, projeto de extensão universitária que oferece um serviço de atendimento psicológico especializado à imigrantes e refugiados em Florianópolis. Trata-se de um projeto vinculado ao Núcleo de Estudos em Psicologia Migrações e Cultura (NEMPSiC), no qual a pesquisadora é membro. Ainda que não haja benefícios concretos, estes podem ser de

caráter subjetivo, proporcionando ao participante, à medida em que se expressa acerca do fenômeno, se escuta e é escutado, insights e elaborações a respeito de si e de suas vivências podem ocorrer.

Quanto a quaisquer custos com transporte e alimentação que os participantes viessem a ter em decorrência do estudo, foram garantidos o ressarcimento por parte da pesquisadora. Por fim, antes de iniciar a coleta de dados propriamente dita, foi solicitado ao participante sua assinatura por escrito no TCLE em duas vias. Todos os documentos provenientes da pesquisa estão sendo arquivados e mantidos em segurança em arquivo multimídia online criptografado e no Núcleo de Estudos em Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC), em sua sala no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

## 4.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

### 4.5.1 *Estudo de casos múltiplos*

A coleta de dados contou com aplicações da técnica Desenho-Estória com Tema, entrevistas e um formulário sociodemográfico. Dois a três encontros foram realizados, possibilitando que os diferentes instrumentos de coleta de dados (salvo o questionário sociodemográfico) fossem utilizados mais de uma vez. Ao permitir um planejamento aberto e flexível, a metodologia dos estudos de caso ofereceu uma copiosa gama de possibilidades. Desse modo, a aplicação da técnica Desenho-Estória com Tema pode ser subdividida em dois ou três encontros de forma a não cansar a criança, nem diminuir sua disposição para se expressar. Tal disposição pôde também contribuir em um maior vínculo e familiaridade entre criança e pesquisadora diante de uma presença que se repetia. Ademais, a quantidade de encontros foi fundamentada na avaliação gradual da pesquisadora diante dos dados que iam sendo obtidos, a qual verificou paulatinamente as dimensões do fenômeno que ainda poderiam ser alcançadas ou aprofundadas (Ventura, 2007).

Com o intuito de promover, a partir da perspectiva dos participantes, maior conhecimento sobre os impactos das relações escolares na integração das crianças imigrantes involuntárias no país de acolhimento e assim fomentar ações e políticas direcionadas a crianças que vivenciam tal fenômeno, o desenho dessa pesquisa, longe de voltar-se a individualidade de cada caso de maneira restrita, procurou dar ênfase a variáveis específicas comuns em cada caso. De acordo com Stake (2013), estudos de casos múltiplos não fornecem explicações estatísticas,

mas possibilitam uma explicação conceitual relacionada às características ou condições comuns que conectam os casos.

Isto posto, os principais temas abordados durante a coleta de dados com os cuidadores e com as crianças, incluíam: uma visão geral da história da criança até o momento, suas lembranças acerca de seu país de origem e imigração; a adaptação da criança frente a instituição, aos professores e aos colegas; os possíveis relatos da criança sobre o dia a dia na sala de aula e no ambiente escolar; se ela adquiriu relações significativas na escola; se houveram relações que contribuíram ou prejudicaram na sua integração na escola e; se percebeu/sentiu mudanças de humor, de comportamentos, ou na saúde das crianças em função das experiências na escola.

#### *4.5.2 Desenho-Estória com Tema*

Com as crianças, se aplicou o Procedimento Desenhos-Estórias com Tema proposto por Aiello-Vaisberg (1997) em adaptação à técnica Desenho-Estórias (D-E) de Walter Trinca (1976). A D-E é uma ferramenta de investigação clínica da personalidade que se diferencia dos testes psicológicos comuns pois, regida pelo olhar psicanalítico, não se restringe no que diz respeito a fidedignidade e a formas padronizadas de exploração, mas possibilita, de forma lúdica, uma ampla investigação da personalidade e da dinâmica emocional dos processos inconscientes.

O procedimento de D-E é uma técnica projetiva, que faz uso da associação livre através de processos expressivo-motores (pela produção de desenhos livres) e processos aperceptivos-dinâmicos (por meio da contação de estórias). Partindo do D-E, a técnica Desenho-Estórias com Tema acrescenta ao primeiro uma temática, estabelecendo uma diretriz a cada desenho; porém, sem alterar seu método de escuta. Desenvolvida a partir de uma perspectiva psicodinâmica e, regida pelos processos inconscientes, a técnica proposta por Aiello-Vaisberg (1997) tem em vista a pesquisa das representações sociais, ou seja, das “manifestações simbólicas de subjetividades grupais” (p. 258).

A utilização da técnica Desenho-Estórias com Tema, por ser particularmente flexível à diferentes objetos de estudo e a sujeitos pertencentes a contextos variados, demonstra-se pertinente à coleta dos substratos afetivo-emocionais contidos nas representações das crianças imigrantes involuntárias. Ainda, o uso do procedimento possibilita um diálogo lúdico, ultrapassando barreiras de linguagem que resultam de possíveis dificuldades na expressão puramente oral das representações (Aiello-Vaisberg, 1997); caráter salientado ao se aplicar a

sujeitos falantes de idioma diferente do pesquisador, advindos de outra cultura e que se encontram em fase de desenvolvimento.

Assim, individualmente, buscou-se um ambiente confortável, bem iluminado, silencioso e na ausência de terceiros e, após a verificação de um bom *rapport*, iniciou-se a aplicação da técnica Desenho-Estórias com Tema com a criança. Foi fornecido uma folha A4 em branco e na horizontal, e um estojo com lápis e lápis de cor. Foi pedido, paulatinamente, que a criança produzisse um desenho livre e cinco desenhos com temas específicos e que, para cada um, contasse a estória do desenho e o nomeasse. Os temas solicitados foram: seus primeiros dias na escola aqui; pessoa ou pessoas importantes que você conheceu na escola aqui; um dia marcante na escola aqui; você hoje na escola aqui e; você hoje em Florianópolis. Os desenhos foram recolhidos e as estórias gravadas para a análise posterior.

#### 4.5.3 *Entrevista semiestruturada*

Um roteiro de entrevista semiestruturada foi desenvolvido pela pesquisadora com o objetivo obter os dados com os adultos e outro com as crianças (ver Apêndice III). As entrevistas foram realizadas após consentimento dos participantes, dirigidas e gravadas com aparelho MP3 pela pesquisadora. As entrevistas tiveram como objetivo coletar depoimentos orais segundo critérios definidos, abrangendo o fenômeno estudado (Queiroz, 1988).

A entrevista semiestruturada permitiu aproximar-se da perspectiva subjetiva dos participantes acerca do fenômeno estudado, possibilitando um espaço em que os mesmos pudessem explicitar suas experiências, sentimentos e ideias talvez antes implícitos. Assim, tais entrevistas proporcionaram um aprofundamento e inclusão de detalhes na exploração da temática. Foram compostas por uma lista de questões que orientaram a pesquisadora abarcando os pontos que deviam ser cobertos. Todavia, para cada entrevista, empregou-se certa flexibilidade tanto acerca da ordem das perguntas quanto ao imperativo de que todas sejam abordadas. Ainda, outros caminhos, por meio de perguntas adicionais que contemplem a questões não antes previstas foram tomados (Flick, 2009; Gray, 2012).

#### 4.5.4. Formulário Sociodemográfico

Com o intuito de traçar um perfil dos participantes, no primeiro encontro com os participantes, após a realização da entrevista e aplicação do procedimento de Desenho Estória com Tema, o pesquisador, junto ao cuidador da criança, preencheu um questionário sociodemográfico. Uma vez que o questionário inclui perguntas de caráter pessoal e íntimo, realizadas de forma objetiva e estruturada, considerou-se pertinente realizá-lo somente após finalizada a entrevista a fim de assegurar o rapport necessário e o distanciamento em relação as questões levantadas na entrevista. Tal ordem justifica-se ainda por permitir aos participantes visualizar primeiramente as questões que alicerçam o propósito da pesquisa, incentivando assim sua participação (Flick, 2009; Sampiere *et al.*, 2013).

Nesse sentido, informações relacionadas ao contexto social incluindo especificidades pessoais, migratórias e socioculturais dos participantes da pesquisa foram coletadas através do questionário sociodemográfico construído pelo NEMPsiC (ver anexo 3). O questionário é constituído por 40 perguntas de classificação contidas em sete categorias, a saber: dados pessoais, escolaridade e ocupação, renda, moradia, utilização do SUS e SUAS, religião/crença, língua e dados sobre a imigração. Cada categoria conta com um conjunto de questões, em sua maioria, perguntas fechadas acompanhadas por instruções para o preenchimento (Gray, 2012). Algumas adições ao questionário original foram realizadas para incluir particularidades relacionadas a criança e à relação cuidador-criança (ver Apêndice IV).

#### 4.6 Análise dos dados

Finalizada a coleta de dados, os relatos orais foram transcritos, categorizados e analisados por meio do método da análise de conteúdo, segundo proposto por Bardin (2004). O conteúdo dos relatos foi agrupado de modo sistemático a partir da interpretação dos significados, possibilitando a produção de inferências que considerassem a singularidade dos sujeitos, o contexto social e histórico em que os dados foram obtidos (Campos, 2004).

Ainda, foi realizado uma análise globalística nos D-E, processo conhecido como livre inspeção do material. Nela, o pesquisador estabeleceu o contato com o conjunto da produção dos desenhos, estórias, associações, etc., afim de levantar os núcleos significativos das manifestações simbólicas ali apresentadas (Aiello-Vaisberg, 1997).



## 5. RESULTADOS

Neste capítulo, inicialmente, serão apresentados os participantes e sua trajetória migratória, seguido das principais categorias de análise, como indicado na tabela 2.

### 5.1 Histórias migratórias

#### **Pablo**

Haitiano, 8 anos de idade, Pablo está no Brasil desde os seus 6 anos, quando, em 2016, veio junto com sua mãe e irmãos para reencontrar o pai, que veio ao Brasil em 2014 em busca de trabalho e de melhores condições de vida para ele e sua família. Nos relatos do pai e do filho, Pablo não se lembra do Haiti. Ele está atualmente no terceiro ano e é um dos filhos mais novos. Mora com seus pais e três de seus cinco irmãos em um sobrado em uma cidade próxima à Florianópolis. Possui uma irmã de 4 anos, outra de 14, um irmão de 17 e outros dois irmãos já adultos que moram nas proximidades.

Pablo se mostrou gentil e calmo, foi sucinto em suas respostas e inicialmente mais responsivo as perguntas da pesquisadora. Mostrou preferir o desenho livre, sobre o qual demonstrou muita criatividade, riqueza simbólica e de cores. Falou muito de um melhor amigo, sobre super-heróis e sobre uma partida de futebol na escola. Quis ler para a pesquisadora um conto que copiou na escola. Nos desenhos dirigidos, Pablo dizia não lembrar das situações propostas e foi preciso estimulá-lo. Tal esforço intensificou-se durante as entrevistas, principalmente durante o segundo encontro, uma vez que se demonstrou bastante lacônico em sua fala: dizia não saber, não lembrar, não ter o que contar ou não querer nada. Segue abaixo os desenhos realizados por Pablo:

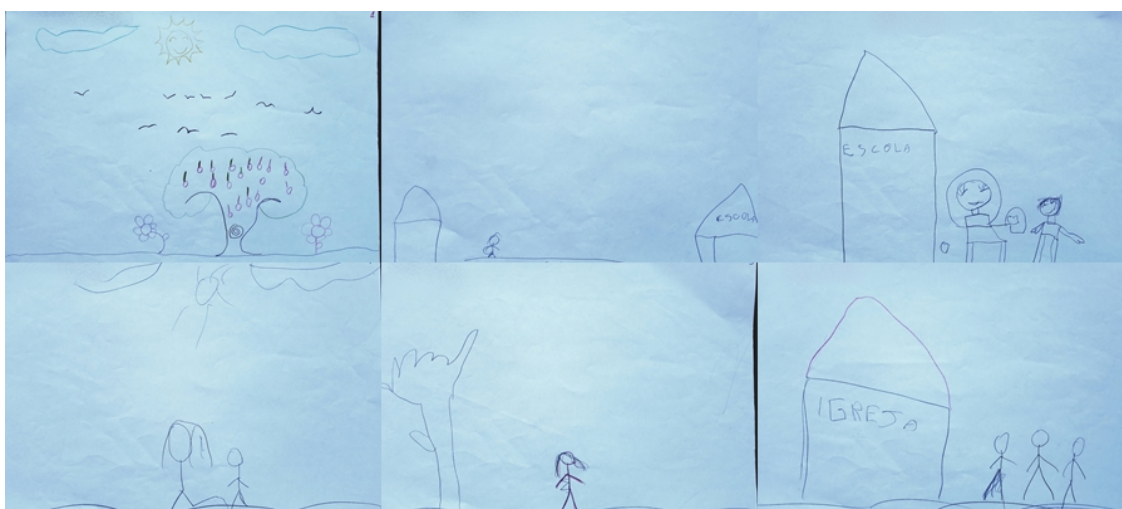


## Olívia

Haitiana, 8 anos de idade, Olívia chegou ao Brasil pouco depois de completar 7 anos, no final do ano de 2017. Tendo migrado com sua tia cerca de três anos e meio após sua mãe, Olívia ficou no Haiti sobre os cuidados de sua avó materna, que faleceu durante a migração da neta. Olívia contou ter sentido dor de barriga durante sua trajetória migratória. Está atualmente no terceiro ano. Mora no alto de um dos morros da ilha de Florianópolis com seus pais, irmão mais novo, tios e primos. Incentivados pelos parentes que já se encontravam no Brasil, os membros da família de Olívia vieram de pouco a pouco para o país, também em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Da janela de seu quarto, se vê o mar e parte da cidade de Florianópolis. Possui um padrinho que a leva a Igreja.

Olívia não aparentou timidez, se mostrava muito afetiva e animada com a visita da pesquisadora. Contudo, muitas vezes, durante as entrevistas, dizia ficar triste ou com vergonha, preocupada se havia ficado *legal* sua fala ou seu desenho. Realizou os desenhos com certa pressa, colorindo somente o desenho livre. Na entrevista, Olívia falou bastante. Expôs diferenças entre os dois países, as frutas que gosta de lá e daqui e das brincadeiras com amigos; mas também falou de momentos conflituosos, em que uma amiga ficou braba ou em que outra riu do jeito que falava. Em outros momentos, Olívia não queria continuar a falar, pedindo para passar para a próxima pergunta; em especial, quando falou sobre um menino que a chutava, sobre ter passado mal na vinda do Haiti ao Brasil e quando questionada acerca do seu sentimento de vergonha.

Segue abaixo os desenhos realizados por Olívia:



## Keila

Venezuelana, 7 anos de idade. Depois de dois meses em Boa Vista, está há quase 4 meses com sua mãe e seu irmão mais novo em Florianópolis, onde vieram se encontrar com uma família amiga com a qual dividem moradia no alto de um morro da cidade. Segundo a mãe de Keila, eles resolveram sair da Venezuela pois, mesmo com ela trabalhando dia e noite, seu dinheiro não era suficiente para sua alimentação e dos filhos. Hoje são 11 pessoas ao todo em sua casa, 5 delas são crianças. Keila está no primeiro ano da escola. Segundo a mãe, Keila expressou passar dificuldades em relação ao idioma na escola, o que se refletiu também nos dois encontros com a pesquisadora.

Durante a entrevista, Keila não falou muito. Olhava muito para a pesquisadora a cada pergunta. Poucas vezes respondia verbalmente. Gesticulava ou utilizava, frequentemente, as mesmas respostas; com um sorriso tímido no rosto e olhos bem abertos. Seus desenhos eram muito coloridos, em geral no centro da folha, com uma pintura tão forte que, por vezes, escondiam o traçado a lápis. Foi a única criança a realizar desenhos com a folha na vertical, com apenas o sexto realizado na horizontal. Nomeou todos os seus desenhos a partir dos nomes das pessoas que desenhava: familiares, amigos e uma professora da escola. Falou de uma melhor amiga, sobre brincar na quadra, desenhar e fazer tarefa. Segundo a mãe, na Venezuela ela não comia doces.

Questionada sobre porque acha que ela e sua família vieram para o Brasil, respondeu: *“para brincar com minhas amigas”*. Antes, na entrevista, sua mãe expos que na Venezuela eram somente os três em casa, Keila ainda não ia para a escola e ela não a deixava brincar na rua, pois tinha medo.

Segue ao lado os desenhos realizados por Keila:



## Joanna

Venezuelana, 8 anos de idade, migrou para o Brasil no final de 2018 com sua mãe, seu irmão de 10 anos, sua irmã caçula de 2 anos e o avô materno. No trajeto, ficaram quatro semanas na casa de uma tia em uma cidade venezuelana fronteiriça ao Brasil e mais um mês em Boa Vista. Estão em Florianópolis há cerca de 4 meses e atualmente estuda no terceiro ano. A mãe de Joanna contou amplamente acerca do bloqueio econômico, da falta de segurança e da situação política da Venezuela; conjunto que fez com que a família tivesse que sair do país sem seu marido, sua mãe e sua tia grávida. Hoje vivem em um bairro localizado em uma das extremidades da ilha, repleto de natureza. Na casa abaixo da sua, moram sua tia e prima que já se encontravam no Brasil há 3 anos.

Joanna foi sucinta, mas bastante responsiva às perguntas. Expressava doçura na forma de respondê-las. Trouxe a respeito de uma amiga e de uma professora que gostava muito, mas sem discorrer sobre. A hora de comer, os passeios e os momentos na biblioteca foram elementos que se destacaram no discurso de Joanna ao falar da escola. Ela trazia um riso suave que acompanhava a conversa, salientada nos momentos em que a pesquisadora não a entendia. Seu desenho era detalhista, delicado e colorido. Utilizava todo o perímetro da folha, entretanto, as pessoas eram desenhadas pequenas, fazendo com que boa parte do interior do papel ficasse em branco. A mãe de Joanna expos que ela era a menor da turma, sendo cuidada de modo especial na hora do recreio pelos alunos da escola. Segue abaixo os desenhos realizados por Joanna:



## Patrícia

Venezuelana, 7 anos de idade, está há 1 ano no Brasil. No início de sua migração ficou cerca de cinco meses em Boa Vista. Lá, morou com a família em diversos locais, incluindo um quarto alugado e um abrigo, chegando a passar vários dias na rua. Além disso, enquanto sua mãe retornava à Venezuela para pegar seu irmão mais velho, morou por um mês com uma amiga que a família conheceu em Boa Vista. Sua trajetória migratória inicia cerca de 1 mês após a mãe ter iniciado o processo de migração para o Brasil, que constou com idas e vindas e ausências do marido da mãe. O pai biológico de Patrícia foi *morto* quando ela ainda estava na barriga da mãe. Atualmente se encontra em Florianópolis, onde reside há sete meses com a família, composta por 8 pessoas, em uma casa cedida. A casa fica localizada em uma rua alta de um bairro próximo a uma das praias mais afastadas de Florianópolis, com uma linda vista para a praia e natureza.

Patrícia, apesar de se dizer tímida, se mostrou muito extrovertida. Sua sociabilidade foi também destacada pela mãe ao narrar a trajetória de integração da família no Brasil. Bastante responsiva as perguntas e demonstrando uma imaginação fértil, os desenhos de Patrícia eram ricos em elementos e cores, com muitas flores, sol e sorrisos. Descrevia de maneira detalhada seu percurso migratório, assim como os conflitos iniciais com *amiguinhas* na escola e seus sentimentos. A questão da beleza apareceu muitas vezes na fala de Patrícia sobre si e sobre suas amigas. Expôs lembranças de como era na Venezuela e da saudade que tem de pessoas de lá. Dedicou-se muito a cada desenho, passando muito tempo em cada um. Assim, por decisão de Patrícia, ela desenhou somente dois desenhos por encontro. Segue abaixo os desenhos realizados por Patrícia:



## Nathaly

Venezuelana, 8 anos de idade. Está no Brasil há 5 meses. Migrou com seus pais, viajando por menos de uma semana até chegar em Florianópolis. A família não tinha o intuito inicial de ficar, mas depois não viram outra forma devido ao agravamento da crise em seu país. Filha única de sua mãe, possui uma irmã mais velha por parte de pai que ainda se encontra na Venezuela. Está no segundo ano letivo e mora em uma região metropolitana da Grande Florianópolis.

Nathaly aparentou ser uma menina extrovertida durante os encontros, falava bastante, contando detalhes de sua vida escolar, características dos colegas, lembranças de quando saiu de seu país e mostrou à pesquisadora como era a dança que fazia na escola. Expôs gostar das festas típicas do Brasil, como réveillon e festa junina. Falou bastante sobre as diferenças no idioma, afirmando querer ser brasileira para não falar espanhol. Seus desenhos eram detalhados e coloridos, preenchendo a folha de cores e traços. Um dos desenhos de Nathaly chamou muito a atenção da pesquisadora por ter sido realizado em perspectiva. Segue abaixo os desenhos realizados por Nathaly:



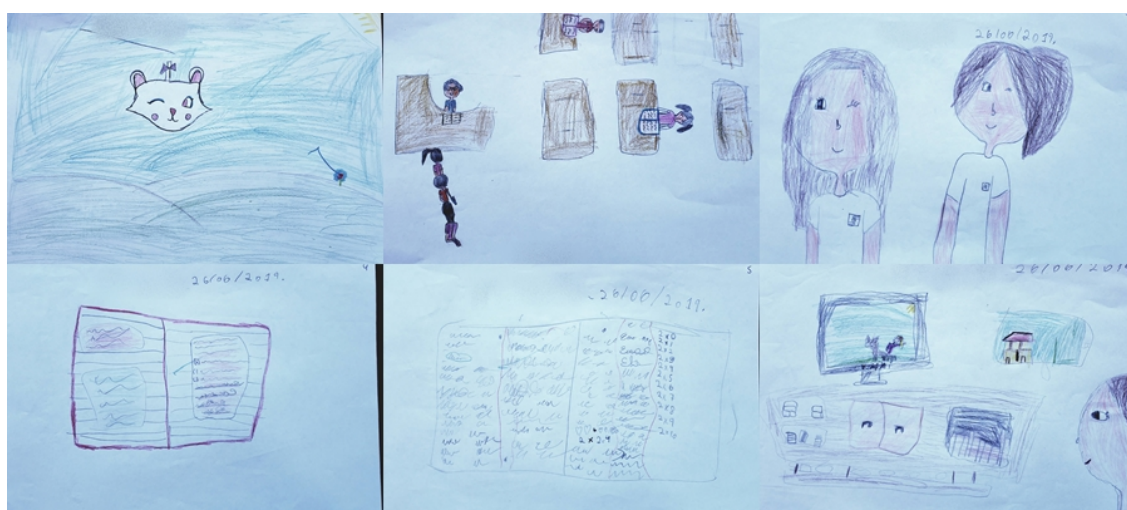
## Clara

Venezuelana, 8 anos de idade. Está no Brasil desde 2016. Saiu da Venezuela com seus pais, irmão mais novo, avós, tios e primas do lado materno da família. Todavia, os pais de Clara só levaram ela e o irmão até a fronteira para que eles pudessem deixar o país, retornando em seguida à Venezuela para terminar seus estudos em medicina. A decisão de que a família

trouxesse os dois para o Brasil foi tomada devido à falta de medicamentos na Venezuela para curar a doença do irmão de Clara, na época com 1 ano de idade.

No primeiro ano, Clara, o irmão e os avós moraram com a família de uma das tias maternas. Porém, com a vinda de mais integrantes da família de sua tia, os irmãos e a avó tiveram de se mudar para morar com sua outra tia materna, que já estava no Brasil há dois anos. Segundo a tia que hoje é responsável pelos dois, essa segunda mudança foi muito difícil para Clara. Ela contou também que sua irmã, mãe de Clara, está tentando vir ao Brasil há alguns meses e está enfrentando muitas dificuldades; dado as mudanças constantes no valor da moeda local e o fechamento da fronteira do Brasil. Clara está atualmente no terceiro ano letivo. A família mora no início de uma servidão em uma área bastante povoada de um bairro de uma das extremidades da ilha, rodeado de praias e natureza.

Clara recebeu a pesquisadora com aparente entusiasmo, expondo estar *empolgada* para responder e desenhar. Apesar do longo período no Brasil, demonstrou lembrar de detalhes de seu trajeto migratório e primeiro ano no Brasil, além de recordar elementos do seu cotidiano na escola na Venezuela. Sua fala era fluida e animada, relacionava temas e trazia associações livres. Diante dos pedidos, foi doce em suas respostas. Falou sobre suas duas melhores amigas desde a primeira série, as atividades que mais gostava na escola e as características de seus professores. Contou também sobre as atividades na igreja e sobre como ficou triste de a mãe ter ido embora. Seus desenhos eram ricos em elementos, preenchiam todo o perímetro da folha, repletos de cores e detalhes. Segue abaixo os desenhos realizados por Clara:



## 5.2 Categorias

As categorias apresentadas a seguir foram elaboradas com base na análise dos relatos das sete crianças e de seus cuidadores. Tais relatos foram obtidos durante a coleta de dados, a partir das entrevistas com todos os participantes e das histórias dos desenhos com tema contadas pelas crianças. Foram identificados 33 elementos de análise, divididos em 11 subcategorias, agrupadas em cinco categorias principais. Na tabela 2, visualiza-se um resumo das categorias e suas respectivas subcategorias e elementos de análise. Em seguida, será realizada a descrição de cada categoria e dos respectivos elementos de análise identificados.

**Tabela 2.** Apresentação das categorias

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Elementos de análise</b>
<b>1. Percurso Migratório da Família</b>	<b>1.1 Pré-migratório</b>	1.1.1 Falta de condições básicas
		1.1.2 Perda de familiares próximos
	<b>1.2 Peri-migratório</b>	1.2.1 Ajuda de organizações internacionais
		1.2.2 Ajuda do governo brasileiro
		1.2.3 Ajuda de amigos e familiares
<b>2. Relações da criança na escola</b>	<b>2.1 Com outras crianças</b>	2.1.1 Amizade
		2.1.2 Discriminação
		2.1.3 Violência
	<b>2.2 Com adultos</b>	2.2.1 Relações de cuidado
		2.2.2 Atividades cativantes
		2.2.3 Gritam
<b>3. Fatores de proteção</b>	<b>3.1 Vínculos</b>	3.1.1 Brincadeiras com amigos
		3.1.2 Manifestações de afeto e solidariedade
		3.1.3 Diálogo com os pais diante de adversidades
		3.1.4 Passeios e atividades com a família
	<b>3.2 Recursos psíquicos</b>	3.2.1 Autonomia na resolução de conflitos
		3.2.2 Sociabilidade
		3.2.3 Mundo imaginário
	<b>3.3 Educação e lazer</b>	3.3.1 Acesso à escola
		3.3.2 Acesso a atividades fora da escola
<b>4.1 Rupturas</b>	4.1.1 Perdas e separações	



<b>4. Fatores de risco</b>		4.1.2 Lembranças difíceis do país de origem	
	<b>4.2 Obstáculos e adversidades</b>	4.2.1	Violência na escola
		4.2. 2	Dificuldade com idioma
		4.2.3	Sintomas Psíquicos
		4.2.4	Dificuldade de acesso a atividades fora da escola
<b>5. Integração</b>	<b>5.1 Relações no Brasil</b>	5.1.1	Na igreja
		5.1.2	Com vizinhos brasileiros
		5.1.3	Com colegas da escola
		5.1.4	Com elementos culturais
	<b>5.2 Cotidiano da família</b>	5.2.1	Locais públicos
		5.2.2	Igreja

## 6. DISCUSSÃO

Neste capítulo, buscou-se uma aproximação com a multiplicidade das dimensões vivenciada pelas crianças imigrantes participantes dessa pesquisa. Com o objetivo de compreender o impacto das relações, estabelecidas no contexto escolar, na integração dessas crianças, procurou-se abordar, de modo triangular, tanto os elementos comuns aos casos, como aqueles que, independentemente de sua idiosincrasia, mas sem fugir ao escopo desta pesquisa, destacaram-se.

### 6.1 Categoria 1: Percurso migratório da família

A categoria 1 diz respeito aos relatos dos participantes acerca do processo migratório da criança e de seu núcleo familiar. Divide-se em 2 subcategorias: *1.1 Pré-migratório* e *1.2 Peri-migratório*. Em relação a primeira subcategoria, foram identificados dois elementos de análise: *1.1.1 Falta de condições básicas* e *1.1.2 Perda de familiares próximos*.

O elemento de análise 1.1.1 emergiu a partir dos questionamentos a respeito dos motivos que levaram a família a emigrar. O principal motivo apontado pelos participantes foi a ausência de condições básicas, tais como: alimentação, falta de segurança, escassez de trabalho, educação precária ou com alto custo, falta de medicamentos e problemas relacionados a moradia. Vale destacar, nos casos das famílias oriundas da Venezuela, a maioria dos

participantes apontaram para a crise política e econômica do país como determinante da condição de vulnerabilidade vivida antes de migrar. Nesse sentido, a mãe de Joanna expõe:

*“É uma brincadeira de poder . . . Todos querem fazer, colocar as mãos aí. Todos se golpeiam, se golpeiam e se golpeiam e quem paga é o povo. Então lá a situação estava muito difícil para nós. . . . Temos um bloqueio econômico na Venezuela que tem afetado toda a economia. Não chega à Venezuela os medicamentos, a comida... Porque na Venezuela tudo é importado. Lá tudo é importado. A Comida, a roupa, os remédios. Muitos remédios são importados . . . [Lá] o salário mínimo não alcançava... Neste momento, [não] alcançava para comprar um quilo de carne, um arroz ou queijo, por exemplo. E isso não dá para viver um mês... Não dá. Eu tenho 3 filhos, mas meu esposo. . . Não era sustentável... Não era sustentável, a sobrevivência. . . . A maior decisão de vir para cá é porque o país se submergiu em muita miséria. Que podia dizer... Porque tu tens que tratar de sobreviver, porque se trata de sobreviver, se trata de comprar comida para dar a seus filhos” (mãe de Joanna).*

Independentemente das diferentes situações socioeconômicas das famílias da Venezuela, todos os cuidadores advindos desse país expuseram dificuldades em torno da alimentação. De acordo com a mãe de Keila, mesmo trabalhando em todos os turnos, o dinheiro não era suficiente para alimentar os dois filhos. Por outro lado, a mãe de Nathaly comentou que era preciso deixar de trabalhar por um dia inteiro para comprar comida no mercado – pois, diante à escassez de alimentos, às filas eram homéricas. Ainda, a tia de Clara traz que antes de sua sobrinha e sobrinho imigrarem ao Brasil, há mais três anos, o país já sofria com a falta de alimentos. Como ‘efeito dominó’, devido a alimentação precária, o irmão de Clara ficou doente, e pela falta de medicamentos, tiveram que imigrar.

Além disso, a sensação de insegurança foi expressa por algumas famílias. O medo constante de serem roubados e sofrerem violência influenciava desde o dia a dia das famílias, à dificuldade de atravessarem o país para cruzar a fronteira e até mesmo a vida dentro de suas próprias casas; como esclareceu a mãe de Patrícia, que teve o galpão onde moravam invadido por pessoas que não tinham onde morar. Clara, com apenas 8 anos, demonstrou carregar consigo impressões a respeito da crise política. A sua fala, a seguir, ilustra a sensação de insegurança em relação a figuras de poder do estado:

*“Mas... é que lá, depois que o Presidente... Como que era? Chaves morreu, o Maduro se levantou, então daí ele era um Presidente muito ruim, ele mandava tropas de soldado irem para as casas e pegarem o dinheiro. Então, daí, depois a gente teve que vir para cá. Maduro tá muito contente porque ele já tem um montão de dinheiro. Até os soldados dão armas para os ladrões” (Clara).*

Através dessas falas, é possível identificar o caráter involuntário dessas imigrações. Trata-se de pessoas que imigraram, não para buscar uma vida melhor, mas porque não tinham outra escolha (Martins-Borges, 2017). Muitos dos cuidadores expressaram desejo em retornar, porém mostraram pouca ou nenhuma perspectiva. A mãe de Nathaly, por exemplo, afirmou que veio ao Brasil sem o objetivo de ficar, mas a precariedade da situação em seu país não lhe deu outra opção.

Outro aspecto descrito pelos participantes refere-se à situação precária das escolas em seus países de origem, não estando aquém dos elementos de análise (1.1.1) já apresentados. Destacam-se algumas falas:

*“As escolas [na Venezuela] têm sofrido tudo isso... Estrutura, construção... Alimento para os meninos... Tem sofrido muito com tudo isso... Às vezes, deslizam casas e como são muitas pessoas, com crianças, colocam eles nas escolas, em todas as escolas. . . . Então sempre acontece algo que nunca tem aula. Que os meninos não estão estudando. . . . Sempre tá faltando professora. Porque se não há água, não há aula e se não há luz, não há... Qualquer coisa. Sempre param. Fica um mês sem aula”* (mãe de Patrícia).

*“Lá não tem professora, porque ninguém quer ser professora, porque os diretores da escola não pagam muito, só paga mais ou menos”* (Nathaly).

O pai de Pablo, por exemplo, expressou dificuldade em arcar com o custo das escolas no Haiti. Comentou a questão da gratuidade das escolas públicas no Brasil como um dos motivos para a vinda dos demais familiares para cá. Ademais, ambos os cuidadores haitianos entrevistados mencionaram o carecimento de trabalho no Haiti, principalmente após o terremoto de 2010. Enfatizaram também que o Brasil é um país com mais oportunidades, sobretudo em 2014, quando ambos vieram ao Brasil.

Outro elemento significativo, levantado principalmente pelas crianças, foi a *1.1.2 Perda de familiares próximos* com o advento de suas migrações. Comentaram sobre a separação de parentes que permaneceram no país de origem, em especial: avós, primos, tios e tias. Destacou-se o caso de Clara, que imigrou da Venezuela junto a tias e avós, separando-se de seus pais. Estes não imigraram a fim de terminar suas graduações. Também o caso de Olivia, que, durante seu percurso migratório, soube do falecimento de sua avó no Haiti; pessoa que, depois que os pais de Olivia emigraram, a criara dos 3 aos seus 6 anos.

No tocante a subcategoria *1.2 Peri-migratório*, destacou-se os relatos acerca de pessoas e órgãos que ampararam as famílias em seu percurso migratório, culminando em três elementos de análise, a saber: *1.2.1 Ajuda de organizações internacionais*, *1.2.2 Ajuda do governo brasileiro* e *1.2.3 Ajuda de amigos e familiares*. Em relação ao primeiro mencionado, os órgãos

que se evidenciaram foram a Organização Internacional de Migração (IOM) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), como demonstrado pelas falas a seguir:

*“Eu recebi também bastante apoio da OIM . . . Eles nos ajudaram com a passagem para vir para cá. Eles fizeram um estudo conosco, para ver se tínhamos um familiar aqui. E se esse familiar se comprometia com nossa segurança, bem-estar. E que eu conseguisse um emprego para me sustentar, né? Então eles ajudaram a vir para cá”* (mãe de Joanna).

*“Então, nós viajamos pela ONU. Eu fiz todos os tramites pela ONU”* (mãe de Patrícia).

Outro órgão bastante mencionado foi o governo brasileiro. Segue duas das principais falas:

*“Na época, foi a Dilma que foi quem pagou o ônibus [do Acre à Florianópolis] ...”* (pai de Pablo).

*“Nós viemos de avião da polícia federal. . . . viajei grátis”* (mãe de Keila).

Por fim, o elemento de análise 1.2.3 *Ajuda de amigos e familiares* corresponde ao amparo dado por pessoas que já moravam no Brasil, como amigos recém feitos ou parentes que imigraram previamente. Em relação a parentes, evidenciam-se as falas:

*“ela [irmã] que me ajudou para vir para cá”* (mãe de Olívia).

*“Ah, chegando aqui os primeiros dias foram muito bons, . . . porque eu quando cheguei fui [ficar] na minha irmã...”* (mãe de Nathaly).

Sobressaem os relatos de Patrícia e de sua mãe acerca das amizades desenvolvidas durante o “longo” percurso migratório que tiveram:

*“. . . daí a gente foi para o Brasil. A gente foi conhecendo um rapaz, né. Um moço que nos deu o dinheiro... Nos deu uma casa... Daí a gente foi conhecendo uma moça, que ela é minha amiga. Daí a minha mãe foi para Venezuela, fiquei com ela e meu irmão ficou com um rapaz, né? . . . Ah, foi muito legal. Ela me dava tudo, tudo . . ., ela comprava chocolate para mim. Bombom, chiclete... Comprava muita coisa”* (Patrícia).

*“Nós temos uma amiga brasileira que nos ajudou bastante. Eu tive que ir embora para Venezuela para pegar minha filha, a menina. E não tinha dinheiro para pagar passagem de menina [Patrícia] e do outro menino [irmão de Patrícia]. Então deixei ela com minha amiga. Ela ficou com minha amiga um mês. E meu filho ficou com outro amigo brasileiro um mês. . . . Ela nos ajudou bastante. Quando não sabíamos algo, quando viajamos, ela me ajudava, ligava e falava por mim. Para migração, essas coisas. E como eu não tinha celular,*

*dávamos o número dela. Qualquer coisa ligava para ela. E ela ia em sua moto para minha casa: “ligaram para ti”*” (mãe de Patrícia).

Com a categoria 1. Percurso Migratório da Família, buscou-se sublinhar elementos que se destacaram entre os participantes acerca de seus percursos migratórios. Trata-se de uma contextualização geral, a fim de proporcionar algum entendimento sobre a situação prévia de vida dessas crianças e suas famílias; o que os levaram a imigrar e sobre suas experiências ao longo do trajeto.

Haja vista que os eventos que levaram essas pessoas a deixar seu país configuram-se, muitas vezes, como traumas, somando-se a outros eventos potencialmente traumáticos que podem ocorrer durante o percurso (Antunes, 2017) maior aprofundamento será dado a esse respeito na categoria 3 *Fatores de risco*.

## 6.2 Categoria 2: Relações da criança na escola

A categoria 2. *Relações da criança na escola* reúne elementos compartilhados pelas crianças e seus cuidadores sobre as relações estabelecidas na escola das crianças *com outras crianças* (subcategoria 2.1) e *com adultos* (subcategoria 2.2). Destes, identificaram-se os elementos de análise: 2.1.1 *Amizade*, 2.1.2 *Discriminação* e 2.1.3 *Violência*; e 2.2.1 *Relações de cuidadoso*, 2.2.2 *Atividades cativantes* e 2.2.3 *Gritam*.

Em relação ao elemento de análise 2.1.1 *Amizade*, assim como relatado por Mohamed e Thomas (2017), em estudo realizado com 21 crianças e adolescentes imigrantes, todos os participantes relataram a presença de amigos no momento da coleta. Em alguns casos, as amizades foram construídas desde os primeiros dias de aula no Brasil. Não obstante, em todos os casos, as crianças ou seus cuidadores expressaram que as amizades se desenvolveram dentro dos primeiros 3 meses desde o início das aulas; prolongamento devido algumas dificuldades iniciais que serão abordadas posteriormente.

A intensa socialização com pares que emergiu dos resultados pode ser relacionada às características comuns à idade das crianças participantes. Segundo Anna Freud (1976), por volta de 7 e 8 anos as crianças estão entrando no período de latência. Trata-se do momento em que a energia da criança começa a se deslocar de suas figuras parentais para outras figuras, como colegas e professores.

A partir da descrição sobre as amizades estabelecidas no ambiente escolar, o tema ‘melhor ou melhores amigos’, apresentou-se de forma proeminente nas narrativas de todos os participantes. Em relação aos cuidadores, tal designação foi relacionada aos comentários

frequentes das crianças sobre seus amigos ou amigas, demonstrando maior afinidade e a presença de atos de parceria e companheirismo, ajudando em seus primeiros dias na escola e com o novo idioma; como pode ser observado nas falas a seguir:

*“Ela fala muito de uma amiga dela, o nome dela é S. Ela fala que ela é muito fofa... e que a S. fala que ela também é muito fofa... Então a S. fala com ela no telefone, no WhatsApp. Então S. envia notas de voz em português e pergunta para ela como se fala em espanhol. . . . Ela fala também de outros companheiros, mas ela tem mais amizade com a S.”* (mãe de Joanna).

*“...uma menina que estudou com ela no ano passado. Ainda fica com ela... . . . Ela sempre andava com ela. . . . E sempre lhe acompanhava para o banheiro, para buscar a comida”* (mãe de Patrícia).

A identificação de um melhor amigo, ou do “amigo especial”, é abordado por Lidz (1983). O autor sugere que por volta dos dez anos a criança transfere sua libido dos grupos para uma pessoa em específico. Agora, para além de contrastar com o autor sobre a idade de ocorrência de tal processo socio-afetivo – uma vez que as crianças participantes nesta pesquisa contavam com apenas 7 e 8 anos de idade – vale sublinhar a dimensão idiossincrática de cada sujeito (Jerusalinsky, 1998), nas variações relativas ao desenvolvimento social e emocional de cada um (Freud, 1976).

O companheirismo foi também amplamente expresso pelas crianças, principalmente em relação àquelas crianças que se mostraram desde o início abertos a brincar conjuntamente, como pode ser observado nos trechos a seguir:

*“E daí eu conheci uma amiga que ela não queria brincar comigo, daí eu procurei outra amiga, ela queria brincar comigo. . . . Elas são as minhas melhores amigas”* (Patrícia).

*Que elas são as únicas pessoas que eu tenho quando estou na hora do recreio. . . . a gente brinca de várias coisas, algumas pessoas pedem para brincar com a gente e a gente deixa.”* (Clara).

No tocante as relações com outras crianças na escola, emergiram também relatos sobre experiências de *discriminação* (elemento de análise 2.1.2), atos de exclusão e de *violência* (elemento de análise 2.1.3). Tais relatos encontram consonância com os resultados de outras pesquisas, como a realizada por Mohamed e Thomas (2017). Em seu estudo, foram identificados *bullying*, racismo, isolamento social e xenofobia como as principais experiências escolares negativas impactando a saúde mental de crianças e jovens refugiadas de diferentes países.

Algumas das experiências de discriminação relacionavam-se a questões como o idioma ou ao país de origem; incluindo a marginalização das crianças participantes pelas crianças locais, como pode ser verificado nas falas a seguir:

*“ . . . não falavam com ela porque ela era da Venezuela ” (mãe de Patrícia).*

*“ . . . tudo que eu falo errado, ela fala "ah O.!", bem assim. . . . e eu até fico com vergonha em falar tudo ” (Olivia).*

Atos de exclusão foram também relatados pela mãe de Keila, ao comentar a respeito do início do semestre letivo de sua filha. Destacou que ela não queria ir à escola, pois se queixava de meninas que não queriam brincar e lhe pediam para se afastar.

O terceiro elemento de análise da subcategoria relativa à relação com outras crianças foi *violência* (2.1.3). De acordo com Maia e Willians (2005), “a violência psicológica ocorre quando alguém é submetido a ameaças, humilhações, e privação emocional” (p. 94). Tal elemento emergiu como uma ocorrência tanto de caráter verbal como físico, como verificado a seguir:

*“Um dia um menino me viu e ele me chutou. . . . ele xingava, na verdade. . . . Um dia... eu estava na minha escola, só porque eu estava... Ela fez bem assim na minha cara (mostra à pesquisadora como a menina a agrediu), bem forte. . . . ela queria ir no balanço. Era só ela pedir, né? . . . . É que ficou rindo . . . de mim. Só porque ela me deu um tapa ” (Olivia).*

*“Havia uma menina que desde o primeiro dia que eu entrei na escola... ela era malvada, ela ficou [fazendo] assim... (passa o dedo na garganta para mostrar) ” . . . . Ela disse isso porque ela tem raiva de mim. E tem uma amiga dela... . . . [que também tem raiva] porque eu venho de outro país ” (Nathaly).*

A raiva, enquanto emoção que subjaz os atos de violência experienciadas pelas crianças, foi também levantada na fala da mãe de Patrícia. Ela nomeou a manifestação da raiva, ao explicar que no início do ano letivo, havia meninas que batiam em sua filha, a agarravam pelo cabelo e lhe empurravam. Dessa forma, verificam-se relações entre os elementos de análise *discriminação* e *violência* e a forma com que ambas estão conectadas ao longo das narrativas.

Em relação àquele que a manifesta, enquanto o estabelecimento de diferenças com base em preconceitos, a discriminação, ou melhor, sua genealogia, pode ser entendida a partir do processo de reatualização do mal-estar referente ao início da existência de cada um; quando tudo que não fazia parte de si, era estranho, desconhecido, diferente de si – a condição primeira de desamparo (Betts, 2014). A xenofobia enfrentada por Patrícia, descrita por si e por sua mãe

ilustra tal fenômeno. De maneira concisa, a partir da psicanálise, compreende-se atos de violência de fundo discriminatório e/ou xenofóbico como uma defesa do sujeito frente a sua mais antiga repressão, projetando-a no outro Freud (1919/2010b). Compreensão paralela é abordada por Bauman (2008). Em seu livro “Medo líquido” pauta sobre os temores existenciais relacionados a sensação de insegurança perante aquilo que não se espera ou controla, o que leva a uma ação defensiva e, por vezes, violenta.

Isto posto, é importante ressaltar, a partir do olhar psicanalítico, que apesar do caráter universal daquilo que subjaz o sintoma, de fato, sua expressão é sempre culturalmente codificada (Laplantine, 1998; Tshisekedi, 2008). Em outras palavras, a forma como a reatualização do reprimido se manifesta, terá relação com o contexto familiar, social e cultural em que a pessoa se encontra. Tal reflexão sublinha a importância da sensibilização em relação às pessoas migrantes e de estudos que aproximem a sociedade às diferentes realidades.

Em pesquisa sobre o papel das relações escolares no engajamento e conquistas de estudantes imigrantes recém-chegados, realizado por Suárez-Orozco et al. (2009), os cuidadores também expressaram preocupação acerca ambientes violentos na escola. Ademais, os efeitos relativos a experiências de discriminação, xenofobia e violência, observados na presente pesquisa, serão abordados na categoria *4 Fatores de Risco*.

Nos relatos concernentes às *relações das crianças com os adultos* (subcategoria 2), houve uma predominância de elementos positivos em relação a postura dos mesmos na escola com as crianças, tanto no tratamento individual como nas atividades propostas em aula, conforme será apresentado nos elementos de análise *Relações de cuidado* (2.2.1) e *Atividades cativantes* (2.2.2). Todavia, parte das crianças trouxeram *o gritar* (2.2.3) como uma forma de expressão recorrente dos professores em aula.

O elemento de análise *2.2.1 Relações de cuidados*, emergiu sobretudo das falas dos cuidadores, que ressaltaram a responsabilidade dos professores, qualidade nomeada pelo pai de Pablo e pela mãe de Nathaly. Ainda, foi pontuado acerca da atenção e zelo dos professores em relação a cada criança individualmente; em relação as tarefas, a frequência escolar e nas relações interpessoais, como as ilustram as falas a seguir:

*“A primeira professora lhe ajudou muito. Muito, muito, muito . . . [aqui] sempre estão ligando da escola . . . Sempre estão atentos. Sempre, qualquer coisa, mandam me chamar...”* (mãe de Patrícia).

*“Mas depois ela [colega] mudou muito, pois a professora falou com ela... que tinha que brincar com a [Keila]” . . . Depois ela comprou um brinquedo para [Keila] [para a incluir]”* (mãe da Keila).



Destacaram-se os relatos sobre a sensibilidade e o amparo em relação ao idioma que as crianças obtiveram de professores e diretores na escola:

*“ . . . acho que começaram a estudar espanhol para poder se comunicar com ela... . . . tentam falar com ela devagar... . . . Eles gostam muito que ela fale outra língua, eles querem aprender também como se fala alguma coisa em espanhol”* (mãe de Joanna).

*“...A diretora fala espanhol... ela fala espanhol e fala português. Quando ela [Nathaly] chegou na escola, ela se sentiu mais em contato porque ela [a diretora] entendia. A diretora estava sempre atenta a ela para que ela não se sentisse excluída”* (mãe de Nathaly).

Por conseguinte, o carinho e a receptividade dos professores foram bastante sublinhados; inclusive pelas crianças – todas expressaram que pelo menos um de seus professores é “muito bom!”. As crianças também expuseram diversas *atividades cativantes* (elemento de análise 2.2.2) em sala de aula, como: aprender libras, jogar jogos na aula de informática e ver vídeos. Ainda, muitas falas voltaram-se às aulas de artes e educação física, como por exemplo:

*"O professor de educação física é bem divertido. . . . A gente fazia uns alongamentos antes dos jogos . . . . A professora de artes, do primeiro ano, ela é bem legal, ela ensina a fazer cachorrinho. Cachorrinho de papel, não é desenhando. Cachorrinho de papel. Você faz ele mesmo"* (Clara).

*"Um dia eu fiz uma cópia de um desenho de carrinho de boneca e nos pintamos quando acabou a aula . . . . Hoje nós fizemos uma florzinha com papel. . . . então ficou perfeito. Ela é muito boa . . . . Eu gosto da segunda feira porque há uma professora que faz essas coisas. Então eu vou porque é divertido”* (Nathaly).

Ainda, pelo relato dos pais:

*“ela fala sempre da educação física, que ela mais gosta. . . . Ela gosta. Ela gosta [também] da parte informática”* (mãe de Olívia).

*“ela gosta de ir para sua escola. Sempre lhe dão [aula de] computação e ela gosta muito de inglês. Às vezes, [diz]: “mamãe estudei inglês: Hello!” . . . Sempre falando as coisas que faz. Um dia fizeram uma rifa, festa junina.... . . . Eu gosto porque ela está aprendendo coisas diferentes”* (mãe de Patrícia).

De acordo com a mãe de Keila “As professoras são boas porque lhe dão motivos para que eles se inspirem mais”. Contudo, constituindo o elemento de análise *gritam* 2.2.3, se evidenciou narrativas que apresentaram fortes impressões nas crianças sobre o ‘gritar’ dos professores em sala de aula, como ilustram as falas a seguir:

*“ela grita no nosso ouvido. A gente fica com dor de ouvido, ela... a gente não gosta. . . . é porque quando algumas pessoas fazem bagunça na sala, ela bate o quadro bem forte... . . . é... a gente sente dor de ouvido”* (Olívia).

*“Ela grita muito, grita porque o menino não escuta, como se ele fosse surdo . . . Também o professor de educação física grita muito. . . . Eu sinto que: “meu Deus, parem, vai dar [dor] na garganta, na garganta, vai dar um infarto” . . . . E dá muita vergonha se... Por exemplo, se eu estou aqui e eles gritam comigo, eu sinto vergonha”*. (Nathaly).

A categoria 2. *Relações da criança na escola* caracteriza as relações das crianças estabelecidas na escola, conforme anteriormente proposto pelo primeiro objetivo específico deste estudo. Ilustra, dessa forma, experiências com adultos e outras crianças na escola, revelando um cenário geral das relações estabelecidas com as crianças que participaram da pesquisa, incluindo fatores de proteção e de risco, que serão abordados a seguir.

### 6.3 Categoria 3: Fatores de proteção

A terceira categoria reúne os elementos trazidos pelos participantes e identificados como fatores de proteção ao período pós migratório, ou seja, elementos que representam fatores protetivos diante de diferentes experiências no período indicado; que por um lado, diminuem a probabilidade e/ou intensidade de situações de risco ou, por outro lado, aumentam a probabilidade e/ou intensidade para que uma ou mais situações se desenrolem de maneira benéfica (Otto et al, 2017).

Os resultados da presente pesquisa apontam para 3 principais subcategorias relativas aos fatores de proteção: (3.1) *vínculos*, (3.2) *recursos psíquicos* e (3.3) *educação e lazer*. Em relação aos *vínculos* (3.1), as narrativas dos participantes foram agrupadas em quatro elementos de análise. O primeiro deles (3.1.1) *Brincadeiras com amigos*, foi expresso por todas as crianças como algo que elas gostam muito, motivo pela qual relataram gostar de seus amigos e de ir à escola. A universalidade do brincar é marcada por Winnicott (1975). Segundo ele, enquanto atividade que essencialmente satisfaz, a brincadeira promove saúde, crescimento e desenvolvimento das relações interpessoais.

Durante a coleta as crianças contaram sobre brincadeiras de super-heróis, jogos na quadra esportiva, brincadeiras tradicionais como pega-pega, esconde-esconde e visitas a vizinhos. Além disso, muitas das crianças relataram que passam muito tempo brincando com seus irmãos quando não estão na escola.

De acordo com Borba (2006) “a brincadeira é em si mesma um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem” (p. 47). Nesse sentido, vale notar que brincadeiras específicas de suas culturas de origem não foram apresentadas pelas crianças nesta pesquisa, levantando o questionamento se esta seria uma questão de assimilação da cultura local em detrimento de uma integração entre as culturas, ou se as brincadeiras levantadas pelos participantes são, de fato, brincadeiras encontradas em ambas as culturas.

Em concordância com Winnicott (1975), Borba (2006) expõe acerca da função do brincar como uma forma da criança expressar e comunicar suas experiências. Ele também possibilita a elaboração das mesmas, o reconhecimento de si e dos valores e práticas compartilhados dentro do meio social e cultural em que se encontra. Além disso, Borba (2006), em concordância também com Freud (1920/2010c), apresenta o brincar como uma conquista cultural e uma via que possibilita às crianças se tornarem ativas diante dos acontecimentos que as cercam; pela via do brincar, a criança desenvolve autonomia em suas práticas de convívio social e criatividade nos modos de interpretar e agir sobre a realidade. Identifica-se, desse modo, a importância do brincar, sobretudo para as crianças imigrantes, que se encontram em processo recente de integração, vivendo inúmeras novidades e desafios próprios de sua condição. A importância do brincar é anunciada pelas próprias crianças:

*“Coisas que eu gosto? . . . É brincar”* (Pablo).

*“Eu gosto que eles são muito... eles brincam muito, né? Eles são muito divertidos. . . . Era dia de brincar, de ser feliz, né?”* (Patrícia).

Botas (2017) evidência que não é somente a família e a escola que desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, mas também os amigos. Retomando os resultados apresentados anteriormente no elemento de análise 2.1.1 *Amizade*, reflete-se nos resultados desta pesquisa, em concordância com o autor recém citado, a importância dos amigos e as diversas funções que estes exercem, principalmente em fornecer suporte emocional e contribuir na sensação de pertencimento e aceitação, inclusive pelas outras crianças.

A possibilidade de ter amigos como referência é apontado por Mohamed e Thomas (2017) e Suárez-Orozco et al (2009) como essencial em um período de transição e integração em um novo ambiente. Os últimos autores citados sugerem que o suporte emocional, ao aliviar

a sensação de ansiedade e amenizar a solidão, potencializa a autoconfiança e auto eficácia das crianças. Nesse sentido, destaca-se a fala da mãe de Nathaly:

*“Quando [a Nathaly] chegou à escola, [ela] não entendia seus companheiros. Ela me falava que os meninos falavam com ela e ela, assim, não respondia. E ela se sentia muito mal. Sentia muito ruim e exilada, porque não achava como comunicar-se com eles. Mas a amiga dela que ela fala... foi ela que se sentou com ela e começaram a fazer uma amizade. E assim foi que começou a brincar com os meninos”* (mãe de Nathaly).

A fala da mãe de Nathaly encontra paralelo com os resultados encontrados por Fazel (2015). Em seu estudo, as crianças imigrantes relataram o momento que passaram a se sentir acolhidos e reconhecidos pelos pares como crucial na sua adaptação no país anfitrião. Além disso, como mediadores entre cultura de origem e a nova cultura, amigos da mesma nacionalidade podem, segundo Suárez-Orozco et al. (2009) auxiliar na integração da criança imigrante. A esse respeito, sublinha-se a fala de Olívia:

*“Quem é mais legal que eu gosto aqui no país é lá do Haiti, porque tem mais ‘melhores amigas’ que não brigam”* (Olívia).

Além de uma identificação com crianças que compartilham da vivência migratória e da condição de imigrante, assim como os valores sociais e culturais de seu país de origem, a fala de Olívia suscita ainda outras interpretações. Ao analisar sua narrativa como um todo, postula-se que a fala de Olívia pode representar uma reação às suas experiências com crianças locais, em que se evidenciou, a partir de diversas vias, o balizamento das diferenças deles com ela; menina estrangeira e negra.

A partir dos casos narrados, verifica-se, assim como aponta Fazel (2015), que as crianças imigrantes, mesmo que prefiram um amigo conterrâneo num primeiro momento, com o tempo, muitos podem passar a ter estima por amigos locais. Tal apreço foi verificado a partir das narrativas dos cuidadores e das crianças. Destacou-se as falas de Pablo sobre os compartilhamentos com seu melhor amigo; da mãe de Joanna sobre as trocas e aprendizagens em relação aos idiomas com a amiga de sua filha; da mãe de Patrícia, que descreveu a identificação da filha com meninas negras brasileiras; da mãe de Nathaly, que pontua, no trecho exposto anteriormente, sobre como o acolhimento da filha por uma menina brasileira disseminou-se entre os demais e; por fim, a fala de Clara, que expôs enfaticamente sobre suas duas primeiras melhores amigas, desde o primeiro ano. Tais resultados corroboram com o que traz Berry (2011). O autor sugere que não há uma única forma de se relacionar. As diferentes

preferências, segundo ele, podem depender de inúmeros fatores psicossociais e influenciar nas interações sociais.

O segundo elemento de análise (3.1.2) *Manifestações de afeto e solidariedade*, emergiu das relações das crianças tanto com professores – por exemplo dando presentes a turma ou à criança em específico – como também com crianças na escola e com familiares diante da chegada da criança ao Brasil, como vislumbrado nas falas a seguir:

*"Essa chegada em Florianópolis foi bem divertida. Tinha uns cartazes, eles escreveram coisas . . . Escreveram um tanto de coisas: Sejam bem-vindos!..."* (Clara).

*"Ela fala que gosta muito que os meninos maiores, eles dão... quando ela chega tarde, na hora do lanche eles dão lugar para ela... eles deixam [ela] passar na fila para ela, porque ela fala que ela é uma das mais pequeninhas da escola, da sua turma... então ela sente que todos protegem ela. Ela fala que se sente muito legal"* (mãe de Joanna).

Nesse sentido, incluem-se também as manifestações de afeto e solidariedade relativa à ajuda que as famílias obtiveram no trajeto migratório, por pessoas que conheceram ao longo de suas jornadas, como apresentado no elemento de análise (1.2.3) *Ajuda de amigos e familiares*. Também, a esse respeito, destaca-se a fala da mãe de Keila, que conta sobre como, depois de bastante dificuldade para conseguir vaga para seus filhos na escola, recebeu ajuda de uma pessoa estranha que, por ‘acaso do destino’, encontrou no ponto de ônibus e começaram a conversar. Segue a fala:

*"uma moça me ajudou para conseguir... aí falou com alguém ali na (nome da escola). . . . Essa moça eu encontrei na parada de ônibus . . . Eu estava com minha filha e ela estava inquieta . . . Ela [a moça] começou a falar comigo: "ela está estudando?", " não, eu procurei vaga, mas não consegui.", "Ah, já foi...?". Aí eu fui lá e tinha vaga. . . . E eu só a vi uma vez . . . Eu não a vi mais. Foi como se Deus tivesse a colocado ali."* (mãe de Keila).

Verifica-se a partir dessas falas, corroborando com os achados de Suárez-Orozco et al. (2009), o valor protetivo das relações e a importância delas para a família como um todo. Ao nomeá-las como pessoas de referência, que prestaram assistência e compartilharam informações importantes em seu processo migratório e de integração, produz-se de modo conjunto a sensação de suporte emocional para essas famílias. Conjectura-se que ao verificar o acolhimento, boa vontade e empatia, tais laços tendem a acrescentar ao repertório emocional dessas famílias – abalados por tantas perdas sofridas – segurança em boas relações e a confiança

em um futuro melhor, contribuindo, como sublinha os autores recém citados, a adaptações bem-sucedidas.

Ainda em relação a (3.1.2) *Manifestações de afeto e solidariedade*, retoma-se os trechos apresentados no elemento de análise (2.2.1) *relações de cuidado*, onde os pais relatam a sensibilidade dos professores em relação ao idioma nativo da criança. No exemplo dado pela mãe de Joanna, ela expõe, a partir do relato da filha, o cuidado dos professores em falarem devagar e em serem compreendido por ela. Tais dados relacionam-se com aqueles encontrados por Suárez-Orozco et al. (2009). Os autores indicam que relações positivas com adultos afetuosos no ambiente escolar, enquanto fator protetivo, proporciona às crianças uma atitude positiva frente a si mesmo, às relações e aos estudos. Conjectura-se que a demonstração de interesse dos professores em familiarizar-se com a língua do aluno potencializa o mesmo – ao sentir-se reconhecido e confortável diante de suas diferenças – a aprender mais e engajar-se, seja na aprendizagem da língua local ou dos conteúdos letivos.

Neste quesito, sublinha-se caso de Patrícia. Sua mãe contou que a filha se apegou muito à professora do primeiro ano, facilitando sua adaptação escolar. Já no segundo ano, não tendo ainda desenvolvido um vínculo forte com a professora, não estava se sentindo motivada para ir a aula e fazer as atividades. A experiência narrada pela mãe de Patrícia alinha-se aos resultados da pesquisa realizada por Fazel (2015). Nela, jovens imigrantes expuseram o valor dos professores em sua vida, referindo-se a eles como um porto seguro diante das adversidades.

Além disso, a autora abordou a respeito de intervenções realizadas por professores com as crianças locais a fim de contribuir na inclusão da criança no novo ambiente; facilitando a interação intercultural e auxiliando no desenvolvimento social e emocional da criança. Este foi o caso de Keila. Sua mãe explica que, depois de um início difícil para sua filha, por meio de intervenções da professora, os colegas pararam de marginalizá-la. Segundo ela, foi uma mudança significativa para sua filha, refletindo-se no seu humor e desejo em ir para a escola.

Ademais, a fala de Olívia, em uma das visitas da pesquisadora, ao contar a respeito de um filme “importante” que a professora colocou para assistirem, denotou a assimilação dos valores passados pela mesma. Tal exemplo coaduna com a observação de Fazel e Betancourt (2017) acerca do professor enquanto figura de referência para além dos laços familiares, que possibilita o estabelecimento de um ambiente protegido em que as crianças podem aprender e também assimilar elementos e valores da cultura local.

A presença de tutores, ou seja, de professores auxiliares e sua importância, como sublinhada por Botas (2017), somente apareceu na fala de Nathaly, que contou que os tutores tornam a aula mais divertida:

*“Eu gosto da segunda feira porque... . . . Então eu vou porque é divertido. . . É diferente porque vem com tutores” (Nathaly).*

Nesse sentido, Botas (2017) relaciona a importância dos tutores como figuras que, além de auxiliar nas questões letivas, auxiliam nas interações entre os colegas. Tal tipo de intervenção é também abordada por Fazel (2015) como potencializadora de autoconhecimento, contribuindo na internalização de novas perspectivas e desconstrução de preconceitos.

Elencou-se também o elemento de análise (3.1.3) *Diálogo com os pais diante de adversidades*, que emergiu do relato dos cuidadores sobre as conversas que tiveram ou mantinham com seus filhos ou sobrinha. Segundo os participantes, tais diálogos tinham como objetivos incentivar a criança: com a aprendizagem do idioma local e a não faltar à escola. Além disso, os cuidadores expressaram conversar com a criança para melhorar sua segurança e autoestima, incluindo questões como seu status de imigrante e suas relações interpessoais. Destacam-se alguns exemplos:

*“ . . . Eu disse [para Patrícia] que nós somos imigrantes . . . E eu lhe disse: “tu és uma menina normal como todas as meninas de todos os lugares”. Eu disse, assim, que não importa. Eu dizia: “não dá importância para isso...” ” (mãe de Patrícia).*

*“Então começamos a trabalhar na segurança dela... que os pais dela a amam, só que por [certas] circunstâncias eles não podem estar ainda aqui. Mas, que um dia eles vão estar todos juntos... vão se juntar” (tia de Clara).*

Segundo Carvalho (2018), o envolvimento dos pais com seus filhos relaciona-se a promoção simultânea de limite e autonomia. O diálogo acerca da importância de não se ausentar na escola, incentivando a criança a ficar pronta para a mesma, ou conversas sobre como interpretar suas experiências de xenofobia, como narrado pela mãe de Patrícia; ilustra o tema em questão. A autora sugere que, ao mesmo tempo em que as crianças, no período de latência, passam cada vez mais a ter relações e experiências para além do núcleo familiar, os pais, enquanto figuras de confiança, se situam enquanto aqueles que propiciam segurança para a criança aventurar-se em um mundo para além deles. Ademais, a importância do papel das relações e comunicação entre familiares na saúde mental das crianças e no seu desempenho escolar é abordada por Suárez-Orozco et al (2009). De acordo com os últimos citados, jovens migrantes, participantes de seu estudo, relataram a importância do suporte parental: enquanto ‘a melhor herança que podiam lhe dar’.

A relação com familiares representou outro significativo elemento de análise em relação à subcategoria (3.1), configurando (3.1.4) *Passeios e atividades com a família*. As crianças contaram que tiveram ou que teriam passeios com seus pais, incluindo passeios no shopping para jogar e comer sorvete, em parquinhos, em praias, lagoas e/ou calçadões da cidade. Os cuidadores por sua vez, destacaram as idas à igreja e visitas aos familiares

A igreja, mencionadas pelas famílias, frequentada em celebrações religiosas ou atividades lúdicas com as crianças, é, segundo Maia e Willians (2005), enquanto ambiente de produção de sentido, de coesão e de estabelecimento da sensação de pertencimento, considerado como fator de proteção.

A segunda subcategoria, (3.2) *Recursos psíquicos*, também se apresentou enquanto fator de proteção: englobam recursos internos da criança para lidar com o mundo externo e com seus sentimentos. Três elementos de análise emergiram dos relatos. No primeiro deles, (3.2.1) *autonomia na resolução de conflitos*, destacou-se as falas de Patrícia e de Olívia que, com apenas 7 e 8 anos de idade, diante de adversidades, tomaram partido nas situações, resolvendo-as de maneira autossuficiente. Seguem os exemplos:

*“Ela [Patrícia] me falou: “mamãe não [vai falar com eles] que as pessoas não me querem perto. Eu falo com a professora. Eu cuido do meu problema” . . . . Então, um dia ela falou com a mamãe da menina [que batia nela]” (mãe de Patrícia).*

*“Um dia um menino me viu e ele me chutou. O outro dia eu vi a mãe dele, falei para a mãe dele... daí... daí ele parou” (Olívia).*

Mohamed e Thomas (2017) indicam que apesar da exposição a adversidades e desafios em seu percurso, muitas crianças refugiadas, através de recursos internos e externos, desenvolvem funcionalidades não apenas para sobreviver, mas também para prosperar.

O segundo elemento de análise identificado foi (3.2.2) *sociabilidade*, ou seja, a forma com a qual a criança interage com indivíduos ou grupos (Botas, 2017). Como já apontado, todas as crianças expuseram ter amigos. Entretanto, destacou-se a sociabilidade de algumas: seja pelo número de amigos relatado, ou pela ênfase com que foi descrita a rapidez da criança em se entrosar ou ainda, ao conseguir ajuda para a família por conversar com as pessoas em seu entorno. Por exemplo:

*“No segundo dia que eles chegaram, eu os levei para Igreja. Aí, ela entrou e havia uma menina lá. Aí eu fiquei surpresa... todo mundo ficou assim. Elas começaram a brincar... eles estavam há um dia no Brasil... e ela que puxou a*



*conversa. Ai, eu falei: “acho que elas nem estavam se entendendo”. Mas começaram a brincar como se conhecessem toda a vida. (risos)” (tia de Clara).*

*“...Aqui vamos para a igreja. E ela se dá muito bem com todo mundo. . . . E começa a falar com todo mundo. Assim ela sempre faz amizade, sempre . . . . Ela conseguiu um trabalho para mim. Ela falou com uma moça um dia... fomos na rua e ela falou: “oi moça, boa tarde, você não está precisando uma mulher para fazer faxina? . . . Para minha mãe, ela chegou da Venezuela, estamos precisando de trabalho...” e a moça no outro dia me fala para ir a casa, me deu trabalho”. (mãe de Patrícia).*

Fazel e Betancourt (2017) em seu artigo, refletem sobre a facilidade das crianças em relação ao idioma em comparação aos pais. Os autores discutem como tal habilidade, ao colocar a criança em uma posição de tradutora e mediadora cultural para sua família, pode refletir-se negativamente na relação familiar. Nesse sentido, os autores sugerem que os cuidadores podem se sentir desautorizados em sua posição de autoridade e vir a adotar atitudes rígidas e reagir de maneira agressiva com a criança. Segundo Crowley (2009), desequilíbrios familiares podem ter impactos na percepção da criança sobre si e sobre as pessoas a sua volta, influenciando em suas expectativas e na capacidade de desenvolver relações de confiança. No contato com a mãe de Patrícia, a percepção sobre a relação das duas foi oposta. Ela demonstrou, ao longo da entrevista, muito orgulho da filha, por vezes, inclusive, destacando-a em relação a seu outro filho.

Não obstante, assim como Fazel e Betancourt (2017), reflete-se a respeito das implicações quando uma criança ocupa o lugar de tradutora e mediadora cultural para os pais. Os autores argumentam que, em tal posição, a criança estaria exposta a questões que não deveriam incluir-se entre as preocupações da infância. Questiona-se, nesse sentido, enquanto imigrantes involuntárias, com tudo que as mesmas experienciaram, se tais preocupações já não estariam inseridas em seu universo emocional.

O último elemento de análise que emergiu da subcategoria *Recursos psíquicos* foi (3.2.3) *Mundo imaginário*. Refere-se a aptidão da criança em imaginar e simbolizar a realidade, suas interpretações dos eventos passados, sensações sobre as vivências e projeções acerca de seu futuro. Tal elemento também foi observado através de falas fluídas, associações livres, ricas em elementos simbólicos, imaginação e expressão de desejos. Cinco das sete crianças que participaram deste estudo, por exemplo, apresentaram o percurso de sua migração como uma aventura, nomeando como divertido a viagem de avião, de ônibus ou ainda, a estadia na pousada. Neste quesito, as narrativas de Patrícia e de sua mãe foram as que mais se destacaram:

*“E daí, eu imaginava assim... Que, que eu estava numa praia. Mas eu brincava no sol, brincava com minha boneca, que [eu] estava numa praia. Eu fechava os olhos e imaginava que eu estava numa praia...”* (Patrícia).

*“Ela sempre anda sonhando coisas. Porque ela gosta de muitas coisas e ela fala que quer isto, que quer aquilo. Entende?”* (mãe de Patrícia).

Vincula-se o presente elemento de análise ao elemento de análise (3.1.1) *Brincadeiras com amigos*. De acordo com Borba (2006), o processo de imaginação desenvolvido através da brincadeira tem papel significativo na formação dos sujeitos e possibilita a significação e ressignificação de referências de forma flexível por meio da brincadeira. Ela sublinha:

Ocorre no brincar um processo de reinterpretação ativa dessas referências, possibilitado por complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, que implicam novas possibilidades de compreensão, expressão e ação . . . . Enfim, em um espaço protegido, que coloca a realidade entre parênteses, e que possui regras arbitrárias próprias, as crianças têm liberdade de experimentar e criar novos mundos e papéis (p. 50).

No tocante a categoria (3.3) *Educação e lazer*, identificou-se dois elementos de análise, a saber: (3.3.1) *Acesso à escola* e (3.3.2) *Acesso a atividades fora da escola*. Nos relatos dos participantes, ao compararem o acesso das crianças à escola no Brasil com seus países de origem, foi enfatizado a importância de uma instituição escolar adequada para as crianças, gratuita, com diferentes professores e disciplinas, profissionais motivados, de fácil acesso e sem grandes exigências burocráticas. Destacou-se ainda, o lanche servido como um elemento importante para as famílias. Segue duas das principais falas:

*“Aqui [as aulas] são mais constantes. Se preocupam muito que os meninos se alimentem bem. Eu acho que a educação aqui é muito boa* (mãe de Joanna).

*“Lá agora não tem professora, porque ninguém quer ser professora, porque os diretores da escola não pagam muito, só pagam mais ou menos. E aqui é assim, normalmente* (Nathaly).

As instituições de ensino, quando fomentam relações interpessoais com pares e encorajam a sensação de pertencimento em relação a comunidade escolar e a cultura mais ampla, podem atuar na prevenção do adoecimento mental das crianças (Fazel, 2015). O sentimento de pertencimento na escola é também sublinhado no estudo de Fazel e Betancourt (2017), como um dos fatores chave associados ao bem-estar das crianças imigrantes.

Identificou-se ainda que algumas das crianças têm (3.3.2) *acesso a atividades fora da escola*. Tais atividades incluíram projetos de contraturno escolar, onde a criança realiza atividades educativas, físicas e artísticas todos os dias da semana; e projetos realizados no final de semana, principalmente através da igreja, como dança, aula de violão, etc. Segue as narrativas:

*“É por meio da igreja que ela vai a dança. Ela faz balé. É no final de semana, no sábado. E ela fala e faz amizade no balé com as professoras, com as meninas...”* (mãe de Patrícia).

*“Na igreja é mais legal, a gente primeiro vai para sala da atividade . . . E depois a gente vai, depois a gente... da atividade a gente vai para a história . . . e depois da história a gente já vai para o refeitório. Que é onde a gente come. E depois do refeitório a gente fica um minutinho na sala de atividade enquanto os grandes brincam e depois a gente vai para a sala do brinquedo que é a última sala, pronto”* (Clara).

A importância do acesso a atividades lúdicas e educativas se relaciona com muitos dos elementos de análise já citados. É por meio da escola e das atividades fora da escola que a criança brinca, relaciona-se com pares, com professores, integra-se ao novo ambiente cultural e ainda se diverte. De acordo com Mohamed e Thomas (2017), emoções positivas como alegria, contentamento e interesse ampliam os recursos internos das crianças para lidar com eventos no futuro.

Em resumo, a categoria 3. *Fatores de proteção* sinalizou elementos de análise importantes na integração de crianças imigrantes involuntárias. Tais elementos conversam com os três principais fatores preditores de resiliência em crianças apontados por diferentes autores, a saber: fatores internos, fatores familiares e fatores culturais, educacionais e sociais (Fazel, 2015; Maia & Willians, 2005; Mohamed & Thomas, 2017; Otto et al, 2017)

#### 6.4 Categoria 4: Fatores de risco

A quarta categoria reúne os elementos identificados como (4) *Fatores de risco* ao período pós migratório a partir da narrativa dos participantes. Fatores de risco são considerados elementos que ameaçam o desenvolvimento da criança, impactando seu bem-estar emocional e desenvolvimento social (Mohamed & Thomas, 2017; Otto et al, 2017). Assim como Maia e Willians (2005) sublinham, deve se ter em conta que os fatores de risco não se constituem como um determinante para um desvio emocional ou comportamental. A partir da teoria de Anna Freud (1976), conclui-se um fator de risco apenas sinaliza o que podem vir a se configurar como

prejudicial, dependendo de um espectro complexo de interações entre a constituição psíquica do sujeito e suas reações a influências ambientais.

Diferentes estudos apresentam vários fatores de risco relativos ao deslocamento forçado na infância, situando-os nos diferentes momentos do processo migratório (cf. Bronstein & Montgomery, 2011; Crowley, 2009; Masaud et al., 2010). Na presente pesquisa, entretanto, sem negligenciar a importância de se considerar os eventos ocorridos ao longo do processo como um todo, optou-se por concentrar-se naqueles que se refletem no período pós migratório, sobretudo na segunda subcategoria que será apresentada em breve.

A partir das narrativas dos participantes, foram identificadas duas subcategorias: um referente a (4.1) *Rupturas*, e outra aos (4.2) *Obstáculos e Adversidades*. Na primeira subcategoria (4.1), emergiram dois elementos de análise. No primeiro elemento de análise, denominado (4.1.1) *Perdas e Separações* retoma-se ao elemento (1.1.2) *Perda de familiares próximos* e também as perdas materiais, cujo efeito alcança a dimensão psicológica de ruptura e quiçá, traumática; relevante à presente categoria. Corroborando com o que sublinha Crowley (2009), os resultados dessa pesquisa evidenciam as fortes impressões deixadas por perdas decorridas da trajetória migratória. Foram inúmeras as falas voltadas às perdas e separações, vinculadas aos sentimentos de tristeza, saudade, frustração.

Em relação à separação de membros familiares como um todo, destaca-se a fala de Olívia, em que a separação ocorreu não devido a sua imigração, mas a imigração anterior de seus familiares, 3 anos antes da reunificação. Logo, quando se reencontraram, Olívia não os reconhecia mais. Além dessa separação, durante o trajeto, como já mencionado, Olívia também sofreu uma grande perda: a morte de sua avó que a criara durante esses três anos da ausência dos pais.

Distinguem-se também os elementos trazidos por Patrícia, simbolizados por seu desenho e por sua narrativa. Questionada sobre os sorrisos que a mesma desenhou na parte superior do seu quarto desenho, referente a um dia marcante na escola, a mesma expõe que são membros da sua família que ficaram na Venezuela e os quais sente muita saudade; carregando consigo em seu dia a dia. Seguem duas das falas:

*“...eu vi o meu tio, aí ele me levou para casa. Daí o meu irmão... Eu estava com vergonha, não sabia quem era ninguém. . . . não, eu nunca soube quem era eles, quem era o meu irmão...”* (Olívia).

*“eu quero ir para Venezuela, não quero ficar mais aqui . . . Porque eu sinto saudade dos meus amigos, da minha família... . . . saudade da minha escola e dos meus amigos, do meu namorado . . . , da minha avó né, que falta pouco para ela morrer . . . Da minha tia, meu primo, da minha madrinha”* (Patrícia)

Ainda, em relação à separação de membros familiares como um todo, assim como colegas, amigos e professores, destacam-se também as falas de Nathaly e de sua mãe:

*“Eu lembro que eu fui pra escola para me despedir dos meus amiguinhos queridos, então eu despedi da professora. Depois no dia anterior eu mudei para cá . . . Eu, quando minha mãe ou meus familiares chamavam, minha mãe... se colocavam a chorar, que eu sinto muitas saudades”* (Nathaly).

*“Ela nos primeiros dias estava muito triste. Mais porque sua avó não está aqui. Nem nenhum [outro membro] de nossa família. Só minha irmã que está aqui. Mais ainda lhe choca isso. Que não pode falar com eles, nem os ver.”* (mãe de Nathaly).

Lussi e Marinuci (2007) abordam a questão da separação de entes queridos devido a imigração. Expõe que o distanciamento em relação a pessoas que representam referências importantes na constituição da identidade do sujeito como um fator de risco; fragilizando o imigrante em diversos âmbitos e podendo provocar o sentimento de saudade, solidão e, em alguns casos, abandono.

Além da separação com os familiares, a mãe de Nathaly sublinha os efeitos das perdas materiais, expondo o quanto foi difícil para si abrir mão de seus bens na Venezuela para que pudesse viajar; bens que foram adquiridos com muito esforço:

*“Ah, muito difícil. Sacrificamos muitas coisas. É... vendemos algumas coisas para poder ter dinheiro para poder viajar . . . Esse sacrifício de vender algumas coisas [foi] com muita dor e muito esforço. Comprar uma televisão lá [precisa] de muito esforço, para vendê-la depois por um preço muito barato, só por dinheiro... é difícil, psicologicamente isso afeta. Mas com muito esforço compramos passagem de avião para poder chegar aqui”* (mãe de Nathaly).

Tal relato ilustra o quanto as perdas sofridas em um deslocamento forçado se configuram, muitas vezes, enquanto rupturas, sem tempo de preparo ou qualquer elaboração, com significativos impactos psicológicos (Martins-Borges, 2013). Nesse sentido, através da fala de Clara e de sua tia, destacam-se os efeitos relativos à separação com seus pais, que como mencionado anteriormente, permaneceram na Venezuela, somado a consecutiva mudança de núcleo familiar no Brasil:

*“... Foi difícil... Porque foi a primeira vez que se separam dos pais... para [Clara] sobretudo foi bem complicado. Chorou muito, muito . . . E aqui começaram o processo. Eles não vieram morar diretamente comigo. Moraram*

*com minha outra irmã por um ano, um ano e três meses mais ou menos” (tia de Clara).*

*"Eu me lembro quando eu cheguei. Quando a gente colocou a mochila nas costas, meu Deus! Todo mundo começou a chorar . . . . Saíram as lágrimas dos meus olhos (risos). É porque eu não queria ir para escola . . . eu tinha muito medo de ficar longe da minha mãe, de novo. E eu me lembro que... . . . ela foi embora às 10 horas da manhã. . . . Para mim foi uma tristeza porque eu queria falar tchau" (Clara).*

O caso de Clara destaca-se por evidenciar as marcas deixadas por essa separação. Em uma das visitas, ao combinar a próxima visita, a pesquisadora expõe que irá viajar no futuro. Diante do que escuta, Clara exclama: “*Você vai me deixar!*”. A intensidade de tal exclamação remete ao que Freud denomina de *compulsão a repetição* (Freud, 1920/2010c). A repetição ocorre quando há o retorno do recaiado. O que esse exemplo parece ilustrar são os efeitos da experiência traumática de separação vivenciada por Clara, em que a sensação ou medo de perda retorna, enquanto derivados do inconsciente, em diferentes contextos; uma vez que o afeto recaiado, ao retornar, liga-se a diferentes representações (Freud, 1915/2010a).

A intensidade dessas perdas, sublinhadas enquanto “danos narcísicos” por Jerusalinsky et al. (1989), produzem diversos efeitos: na dinâmica do indivíduo, como abordado no parágrafo anterior; mas também no seu ambiente familiar, provocando, como aponta Mota et al (1999), alterações nos padrões de organização familiar e na interação entre a mãe e a criança. Na entrevista com a tia de Clara, a mesma explica as dificuldades provenientes dessa separação. Conta que, por algum tempo, Clara, muito chateada, não queria falar com sua mãe ao telefone. Além disso, a tia expõe ter percebido alterações no comportamento da sobrinha, transgredindo as regras da família e agindo com *rebeldia*.

O segundo elemento de análise identificado (4.1.2) *Lembranças difíceis do país de origem*, se relaciona aos elementos de análise da subcategoria (1.1) *Pré-migratória*: fatores que marcaram as crianças de forma a repercutir emocionalmente no período pós-migratório. Tais elementos incluem lembranças de vivências difíceis no país de origem como: fome, sensação de perigo, de falta de liberdade e de recursos na escola. Seguem duas das principais falas:

*“Sim, eu lhe perguntava, [Patrícia] queres ir pra Venezuela? “não mamãe, eu não quero passar fome. Eu não quero passar nada. Aqui temos amigas, vamos a praia. Aqui eu gosto”. Ela sabe tudo que nós vivemos, o que passamos...”* (mãe de Patrícia).

*"Minhas avós sempre falam assim: "a sua mãe vai vir te levar para Venezuela". Eu falei assim ó: "se minha mãe vier aqui, ela fica aqui, porque eu não vou*

*voltar para aquele país, não senhor". . . . Eu gosto daqui do Brasil, é muito gigante, é um país lindo. . . . Venezuela eu não gosto muito..." (Clara).*

Ainda, em relação a falta de recursos na escola no país de origem, destaca-se a fala de Nathaly, que conta que quando ia à sua escola na Venezuela, sabia tudo que ia acontecer, denotando uma sensação de monotonia e mesmice diante das atividades realizadas lá. Além disso, Nathaly aborda, repetidamente, a sensação de insegurança em seu país; exprimindo que lá não se pode sair à noite, pois roubos são constantes.

Retomando os estudos de Fazel e Betancourt (2017) sobre os efeitos da segunda guerra mundial, apresentados na fundamentação teórica deste estudo, considera-se violações de direitos humanos, privação e ameaça a vida como fatores de risco que podem ter sequelas sobre toda uma vida. Independente das diferenças qualitativas e quantitativas entre o que os autores apresentaram a partir desses estudos e nos resultados da presente pesquisa, ambos contam com elementos que dizem respeito a situações de vulnerabilidade potencialmente traumáticas, validando o paralelo, feitas as devidas considerações.

Afora as marcas deixadas pelas vivências pré-migratórias e as perdas sofridas, na chegada em uma nova sociedade as crianças encontram, muitas vezes, ambientes de recepção hostis, que incluem impasses no ambiente escolar e comunitário e experiências de discriminação. Ainda, a imigração pode implicar em reconfigurações na família, situação de desemprego dos cuidadores e assim, vulnerabilidade econômica. Segundo Fazel e Betancourt, (2017) e Suárez-Orozco et al (2009), tais elementos são cruciais na consideração de possíveis fatores de risco na saúde mental de crianças refugiadas no período pós-migratório.

Nesse âmbito, emergiu a segunda subcategoria (4.2) *Obstáculos e Adversidades*, com quatro elementos de análise. O primeiro deles (4.2.1) *Violência na escola*, vincula-se aos elementos de análise (2.1.2) *Discriminação* e (2.1.3) *Violência*, apresentados anteriormente na categoria 2. Berry et al (2006), apontam que diante da percepção de preconceito, a criança tende a se isolar, ou procura por relações dentro de seu grupo étnico de origem, na família e entre seus conterrâneos. Relaciona-se este cenário ao caso de Olívia, que contou preferir amigos do seu país, conforme apresentado no elemento de análise (2.1.1) *Amizade*.

Em outro momento, Olívia conta que, ao chegar na escola, normalmente as crianças deixam suas mochilas na sala e vão brincar no pátio. Todavia, ela diz não fazer isso sempre. Conta que, às vezes, fica sentada no chão esperando o sinal, com vergonha de sua calça furada. Sua fala chama atenção, tanto por ilustrar seu isolamento antes de começar a aula, ligado a sensação de vergonha, e também pelo objeto relacionado a sua vergonha, a calça furada.

Coincidência ou não, o mesmo elemento aparece na fala e desenho de Pablo; assim como Olívia, criança negra e haitiana. A calça furada, além da pressuposta relação com condições econômicas dessas famílias, pode também indicar um objeto substitutivo, enquanto representação simbólica da ferida narcísica (cf. Freud, 2020/2010c). Conjectura-se que a sensação de ser alvo de preconceito por essas crianças potencialize a vinculação a tal sentimento. De acordo com o autor, o acontecimento da ferida narcísica é inerente a todos os sujeitos. Ele ocorre, pois, ao longo do desenvolvimento, todos se deparam com as inconsistências entre seus desejos e a realidade, fazendo emergir sensações dolorosas relacionadas a perda de amor e fracasso (ibid.).

Em seguida, emergiu o elemento de análise (4.2.2) *Dificuldade com o idioma*, experiência narrada por 5 das 7 famílias, pelo menos durante um primeiro momento da criança na escola. A questão do idioma destacou-se também no estudo de Mohamed e Thomas (2017), em que tais preocupações foram identificadas em todos os seus participantes. Ainda, no estudo de Fazel (2015), jovens refugiados, quando questionados sobre quais seriam suas sugestões para ajudar futuros refugiados na escola, apontaram, antes de tudo, para: ‘ajuda com problemas na língua’.

Os pais, participantes da presente pesquisa, relataram que junto às queixas de seus filhos, quando não compreendiam o que lhes era falado, decorria muito choro, receio em ir à escola e insegurança. Seguem duas das falas que ilustram as dificuldades em relação ao idioma:

*“Ela falava: “mãe, como vou me comunicar com eles? Mãe, o que tem que falar se eu quero ir ao banheiro ou se me passar alguma coisa?” . . . Ela estava bem emocionada, tinha um pouco de preocupações, de medo”* (mãe de Joanna).

*“Quando eu comecei eu não sabia falar, mas eu ia escutando... eu agora estou falando português . . . Eu senti como: “o que que significa isto?” Porque eu não entendi . . . Pra mim foi difícil fala essas coisas. Quando eu estou falando com uma pessoa, eu algumas palavras, eu faço errada . . . Eu quero ser brasileira . . . Não quero ser espanhol”* (sic). (Nathaly).

Em geral, as falas a respeito da dificuldade com o idioma denotavam alguma insegurança. Todavia, a fala de Nathaly, recém citada, destaca-se. Primeiro, por exprimir uma reação de rechaço perante o idioma de origem. Segundo, pela ocorrência do lapso linguístico, ao “confundir” idioma e nacionalidade. Tal lapso pode ser relacionado a não ter dominado completamente o idioma, ou, então, representar um ato falho freudiano, em que a mesma, de maneira inconsciente, relaciona sua identidade/nacionalidade a seu idioma de origem.

Em relação a questão da identidade, retoma-se a Betts (2014) que discute sobre como a constituição do sujeito está sempre pautada na dualidade entre identificação e diferença. Essa



dualidade aparece desde os primeiros dias do bebê no contato com sua mãe. À medida que esse pequeno ser vai internalizando o outro, suas práticas e significados, diferenças podem ir sendo identificadas, ampliando pouco a pouco os horizontes de sua esfera cultural. A migração, ao configurar um novo cenário cultural, com diferentes lógicas e significados, pode reatualizar o desamparo sentido enquanto bebê. Nesse sentido, indica-se que a fala de Nathaly aponta para o seu desejo em se sentir parte daquilo que, nesse novo ambiente, faz sentido: “ser brasileira”, “falar português”.

O terceiro elemento de análise da subcategoria a emergir foi (4.2.3) *Sintomas Psíquicos*. De acordo com Antunes (2017), diversas pesquisas apontam para um elevado índice de sofrimento psicológico em crianças refugiadas. Contudo, apenas a tia de Clara e a mãe de Keila explicitaram alguma mudança de humor ou comportamento.

Quanto às outras crianças, identificou-se a manifestação de emoções ou comportamentos que se repetiam. Olívia, por exemplo, demonstrou sentir insegurança sobre sua fala e seus desenhos durante a coleta. Ela nomeou sentir vergonha, inúmeras vezes; seja em relação a sua história migratória ou sobre suas experiências escolares. Seguem dois dos vários trechos da entrevista com Olívia que trazem esta sensação:

Olívia: *é que eu estou com vergonha.*

Pesquisadora: *tá com vergonha do que, do gravador?*

Olívia: *não.*

Pesquisadora: *de mim?*

Olívia: *não (risos).*

Pesquisadora: *hm... de quê? da mamãe? do irmão?*

Olívia: *não. De mim...”*

Pesquisadora: *eu não consigo te escutar falando para lá...*

Olívia: *eu fico com vergonha.*

Pesquisadora: *vergonha de quê?*

Olívia: *da sala.*

Pesquisadora: *você ficou com vergonha da sala? É isso?*

Olívia: *(assente afirmativamente).*

Pesquisadora: *uhum... E como é que foi isso?*

Olívia: *(silêncio).*

Pesquisadora: *tinha muita gente lá?*

Olívia: *(assente afirmativamente).*

Pesquisadora: *uhum. E depois passou essa vergonha? Como é que foi?*

Olívia: *passou e eu copieei do quadro. Eu não lembro mais de nada!*

Pesquisadora: *você copiou do quadro? Eu não entendi.*

Olívia: *uhum. eu copieei.*

Pesquisadora: *tá. Mas a vergonha... você me falou que é uma coisa que você ainda sente, né? Você falou que tá com vergonha comigo?*

Olívia: *não.*

Pesquisadora: *agora não tá mais com vergonha? Já passou?*

Olívia: *uhum. Não estava com vergonha de ti.*

Pesquisadora: *não? E por que que falou que estava com vergonha antes? Hm?*

Olívia: *nada. Tem mais perguntas?*

Olívia encontra-se, de acordo com a psicanálise, no período de latência. De acordo com Lidz (1983), nesse período a criança expande seus horizontes por meio do ingresso escolar, sendo necessário uma intensa reorganização psicológica. O processo de familiarização com um novo ambiente, com novos valores e referência, já produz, segundo Anna Freud (1976), tensões inerentes a esta etapa do desenvolvimento; incluindo inibições, sintomas e ansiedades.

Adicionalmente, considera-se que na imigração, as diferenças culturais aumentam a distância entre o familiar e o novo. Essa ruptura de alicerces simbólicos pode gerar a sensação de inadequação (Martins-Borges, 2017), prejudicando em suas competências sociais e de aprendizagem (Ferreira & Araújo, 2001). Somadas a tudo isso, têm-se às difíceis experiências, muitas vezes traumáticas, que as crianças imigrantes carregam – constituindo o que Bronstein e Montgomery (2011) chamam de “estresse acumulado”.

Em relação as narrativas dos cuidadores, a mãe de Keila disse que a filha se mostrava muito triste ao voltar da escola no primeiro mês, sintoma que não se manteve após a intervenção da professora, mencionada na apresentação do elemento de análise (2.2.1). Outra questão que se destacou, apesar de não ter sido nomeada enquanto mudança significativa referente ao emocional de Patrícia, foi a fala de sua mãe sobre as dificuldades letivas da filha. A mesma expôs que a filha ainda não aprendera a escrever e que ela chorava para não fazer as tarefas. Explicou, contando sobre a precariedade das escolas na Venezuela, e que em função disso a filha perdera muitas aulas.

Por último, destaca-se a fala da tia de Clara, cujo sintoma foi relacionado à separação com os pais somado à separação com uma das tias (ver elemento de análise 4.1.1), com quem morou no seu primeiro ano no Brasil. Segundo a tia, foram dois momentos difíceis de *desapego*. Segue sua fala:

*“... Ela ficou muito insegura . . . Ela falava com minha mãe que ela tinha medo que essa amiga dela, digamos, não aceitasse se ela falasse: “Não, eu não quero ver isso”. Então, demonstrava insegurança em demonstrar suas ideias, o que ela pensava, o que ela achava, por medo a ser rejeitada . . . eu percebi que ela estava assim, tentando agradar todo mundo para não falarem que ela é ruim ou pensar que suas amigas iriam deixá-la . . . [Ela também] tinha medo da escuridão, falava que tinha pesadelos...”* (tia de Clara).

O quarto e último elemento de análise (4.2.4) *Dificuldade de acesso a atividades fora da escola* foi expresso por quatro das sete famílias, envolvendo questões como: dificuldade para arcar com custos de uma atividade extra, ausência de atividades de contraturno promovidas pela escola, falta de acesso à informações e dificuldade em conseguir vaga nos projetos encontrados. Se por um lado, *o acesso a atividades fora da escola* (elemento de análise 3.3.2) foi apontado como fator de proteção, conforme apresentado na categoria anterior, sua carência configura-se enquanto fator de risco, minorando formas potenciais de instrumentalizar a criança em seu desenvolvimento e de contribuir com seu bem-estar. Tal aspecto pôde ser ilustrado nas falas das dos participantes acerca do tédio vivenciado pelas crianças quando não estão na escola. Quando questionadas sobre o que faziam neste período, 6 das 7 crianças famílias afirmaram, entre outras coisas, utilizar tablets e celulares para passar o tempo.

Por fim, nesta categoria, procurou-se agrupar os elementos identificados como (3) *Fatores de risco* através dos relatos dos participantes durante a coleta de dados. A partir de Maia e Willians (2005) e Mota et al. (1999), considera-se que mudanças ambientais, principalmente na infância, por si só se configuram como um evento estressante. Dessa forma, os elementos de análise apresentados nessa categoria ao mesmo tempo que, em alguns casos, dizem respeito às mudanças ambientais comuns do processo migratório, outras correspondem efeitos colaterais adicionais, de modo a complexificar a situação dessas crianças.

## 6.5 Categoria 5: Integração

*Integração*, enquanto conceito, consiste na mútua assimilação da cultura local e da manutenção da cultura de origem (Berry, 2011; Berry et al, 2006; Li, 2003; Sam & Berry, 2010; Souza & Ferreira, 2017). Dessa forma, para compreender a integração das crianças participantes dessa pesquisa, todos os elementos de análise já descritos devem ser considerados.

Esta categoria reúne, especialmente, as relações com as pessoas, cultura e ambientes locais. A subcategoria (5.1) *Relações no Brasil*, traz os elementos de análise que tratam das relações da criança e de sua família (5.1.1) *Na igreja*, (5.1.2) *Com vizinhos brasileiros*, (5.1.3) *Na escola* e 5.1.4 *Com elementos culturais*. A subcategoria (5.2) *Cotidiano da família*, reúne como elemento de análise (5.2.1) locais públicos e (5.2.2) igreja.

No tocante as relações no Brasil com membros da *igreja* (5.1.1) a maioria dos participantes afirmaram ser frequentador de igrejas locais. Durante a visita a Patrícia e sua família, por exemplo, a família estava a preparar a festa de aniversário de sua irmã mais nova e lá se encontrava uma moça brasileira, a qual a mãe de Patrícia contou ser “*uma mulher da igreja*

que nos ajuda muito”. Tal integração é ilustrada também pelo papel da tia de Clara em sua Igreja, que disse realizar congregações. Ainda, o pai de Pablo expõe sobre o acompanhamento que sua família recebera através de missionários. Seguem duas das principais falas:

*“Nós vamos à igreja e nos ajudam bastante. Nos ajudam com comida . . . , nos trazem comida. Sempre, qualquer coisa. Estão atentos, ligados conosco”* (mãe de Patrícia).

*“O missionário sempre estava na nossa casa . . . . Só visitava para saber como é que estava a minha família”* (pai de Pablo).

Também foram expostas relações com vizinhos (5.1.2) brasileiros. Emergiram relatos de convites para almoçar e brincar na piscina à ajuda com alimentos e outros itens, como relatado pela mãe de Patrícia em mais de um momento. Seguem suas falas:

*“A moça da frente... Ela se foi embora para Manaus. Mas ela sempre ficava com ela [Patrícia] lá, falando, essas coisas. Contava histórias para ela... . . . [A moça] é brasileira . . . . Ele é daqui de Santa Catarina. E ela de Manaus. Sempre a ajudava a fazer tarefa. E falava com ela em espanhol, para que lhe ensinasse espanhol. E sempre lhe convidaram para comer churrasco, ir à piscina. Entendes?”* (mãe de Patrícia).

*“E outra amiga que tem mais abaixo, tem outra amiga Brasileira, que ficaram amigas. . . . Ela um dia lhe falou que precisava de fantasia e não tinha, que nós não tínhamos dinheiro. Ela falou com a amiga. No outro dia a moça foi ao centro... . . . Foi, comprou e deu a ela . . . . De nos ver na rua e começamos a falar de onde éramos. E aí iniciou a amizade: “ah, são da Venezuela”. E nos deu... passou casa e nos deixou banana, fruta, comida. Sempre assim”* (mãe de Patrícia).

Algumas crianças relataram brincar com crianças vizinhas com frequência, como Pablo e Clara. Seguem as falas:

*“todo dia a gente [Pablo e seu vizinho] brinca . . . , todo dia ele quer brincar de super-heróis, todo dia ele quer ser qualquer super-herói”* (Pablo).

*“a gente tem um montão de vizinhos, . . . , daí a gente ficou brincando, . . . depois da escola”* (Clara).

Em contraste, sublinha-se a fala da mãe de Nathaly, que diz não ter amigos para sua filha na vizinhança. Afirma que Nathaly somente os têm na escola, ou quando ela encontra outras crianças no parque.

Em seguida, identificou-se o elemento de análise relações (5.1.3) *na escola*, onde verificou-se a integração das crianças por meio das relações caracterizadas anteriormente na categoria 2 e aprofundadas na categoria 3. Adicionalmente, evidenciaram-se algumas falas que sublinharam a adoração da criança pela sua escola, como no caso de Olivia e de Clara. Seguem as falas de Clara e de sua tia:

*"...no primeiro ano eu fiquei tão empolgada depois das férias. Eu fiquei assim: "ahhhhhh! Não posso perder meu primeiro dia de escola!" . . . . Tão animada, tão animada . . . . Aqui com a escola tá ficando melhor ainda. Cada vez melhor"* (Clara).

*"Ela fala "Não, não me troca de escola, eu amo a escola, eu amo minhas amigas!". . . . Ela gosta da escola... ela sempre chega, a gente pergunta o que fez na escola e ela conta com emoção o que aprendeu"* (tia de Clara).

Mohamed e Thomas (2017) abordam a respeito de estudos em que foi identificado que elementos como a atitude positiva de professores e amigos, assim como suporte entre pares como significativos na adaptação da criança no novo país.

A escola também se apresentou enquanto lugar de integração para a família como um todo. A mãe de Patrícia conta sobre o convite que recebeu para participar de um evento na escola, para fazer tranças nas crianças; e a mãe de Nathaly conta que membros da escola a ajudaram também, fornecendo materiais didáticos para que ela pudesse estudar.

Em relação a lembranças das crianças acerca de suas escolas em seus países de origem, todas demonstraram lembrar de muitos elementos, com exceção de Pablo. Seu pai afirmou que ele esquecera de tudo, não lembrando de mais nada do Haiti. Clara, por sua vez, lembrava com detalhes sobre a rotina diária da escola na Venezuela, a cor do uniforme destinada a cada idade e símbolos nacionais estampados no mesmo; onde, segundo ela, tinham que toda manhã colocar sua mão direita e cantar o hino nacional da Venezuela.

Questiona-se os motivos que teriam levado Pablo a esquecer, enquanto outra criança, com a mesma faixa etária e tempo de estadia no Brasil, não esqueceu. Cogita-se a respeito da influência dos pais e suas narrativas na manutenção ou não das lembranças, reais ou psíquicas, das crianças. Todavia, maior aprofundamento neste âmbito seria necessário para uma maior compreensão.

O quarto elemento de análise a emergir foi relações (5.1.4) *Com elementos culturais*, tanto em relação a música e eventos tradicionais locais, como em relação ao aprendizado do idioma local. Segue as falas de Nathaly e sua mãe:

*“quando vem o Natal eu gostei. . . . Eu comi umas coisas . . . você abre o papel e come [brigadeiro]. E o primeiro de janeiro nós fomos para... para uma festa de [réveillon]...” (Nathaly)*

*“Ela gosta muito de escutar música brasileira. . . . quando ela chegou aqui, ela se comunicou com suas amigas... elas lhe falam a música, como se dança, não sei o que é isto. Quando cheguei aqui ela estava olhando, gostando da música, música funk” (mãe de Nathaly).*

Ao contar o gosto da filha pelo *funk*, a mãe de Nathaly expressa também seu descontentamento. Aborda o comportamento da filha em torno desse estilo musical: a forma de dançar, vestir-se ou maquiar-se; o que a preocupou muito, chegando a ir conversar com a diretora da escola sobre o assunto. Como lembra Masaud et al. (2010), a assimilação de elementos da nova cultura é em geral mais rápida para as crianças do que para os adultos, podendo gerar contrariedades entre pais e filhos.

Destacaram-se também falas positivas em relação a rápida aprendizagem do idioma local; como no caso de Patrícia, resolvendo questões para sua mãe devido à sua rápida aprendizagem. As falas a seguir ilustram a questão:

*“Pra mim é uma coisa bem maravilhosa. . . . Porque todos eles [filhos] tão falando muito bem” (pai de Pablo).*

*“Ela falou com a diretora e a moça lhe deu a vaga. . . . Ela mesmo, porque ela fala português. Foi ela mesmo, ela falou e lhe deram a vaga”. (mãe de Patrícia).*

Em outros casos, o tema acerca do idioma abarcou as duas culturas, a local e a de origem, como vislumbrado nos trechos a seguir:

*“Eu aprendi uma nova língua porque a minha tia todo dia ficava falando em português . . . , e com os vizinhos. . . . Assim, eu falava portonhol. Portonhol é uma língua assim, misturada de espanhol e português. Os dois juntos formam Portonhol . . . Para mim foi legal, uma experiência muito legal. . . . Eu achei muito divertida falar uma língua nova” (Clara).*

*“Então ela ensinou a todos a falar espanhol. Para a menina, assim, com a mamãe e todos. Falaram espanhol e ela falou com todos” (mãe de Patrícia).*

Ainda, em uma das visitas da pesquisadora, Patrícia propõe que ela lhe ensine português, enquanto Patrícia iria lhe ensinar *venezuelano*.

No tocante a subcategoria (5.2) *Cotidiano com a família* refere-se aos locais da cidade frequentados pela família, incluindo (5.2.1) *Locais públicos* e (5.2.2) *Igreja*, conforme apresentado no elemento de análise (3.1.4). Ao contar sobre os lugares que frequentavam na

cidade, de certa forma, os participantes discorriam sobre os lugares e grupos com quem eles realizavam trocas sociais e simbólicas, interagindo e integrando-se.

A notoriedade da *igreja* (5.2.2) apareceu nas falas tanto dos cuidadores como das crianças. Frequentada por quase todas as famílias, a igreja foi descrita enquanto local religioso, mas não só. Lá, encontraram acolhimento, ajuda, atividades de lazer para a família e eventos de integração com a comunidade. Os *locais públicos* (5.2.1), por sua vez, foram mencionados principalmente pelas crianças, que contavam animadamente sobre passeios que fizeram ou iriam fazer com os seus pais pela cidade, parquinhos, shopping, lagoas e praias.

Em geral, os cuidadores, ao se referirem sobre brasileiros, indicaram terem percebido uma boa recepção. A mãe de Joanna, por exemplo, relacionou ao fato de Florianópolis ser um local turístico. Surgiu também a identificação de pessoas nativas como carinhosos e solidários, como sublinha a mãe de Patrícia, contrastando com a imagem que teve de muitos brasileiros com quem encontrou na fronteira com a Venezuela. Já a mãe de Nathaly, apesar de avaliar os brasileiros solidários, os considera pessoas fechadas. Nesse sentido, retoma-se a Li (2003), que aborda que mesmo que o movimento inicial parta de um dos lados da relação, a integração só pode se concretizar diante de uma postura positiva mútua frente as diferenças.

Retomando para a temática relacionada à manutenção de elementos da cultura de origem, uma vez que a integração é um processo de dupla via (Berry, 2011; Berry et al, 2006; Li, 2003; Sam & Berry, 2010; Souza & Ferreira, 2017), apesar de esta não ter sido uma questão muito abordada nas narrativas, tal tema emergiu da interação da família com a própria pesquisadora durante as visitas. Vários cuidadores fizeram questão de oferecer alguma comida típica de seu país, explicando os ingredientes utilizados.

Em relação às narrativas, as crianças venezuelanas, em sua maioria, trouxeram em suas lembranças da Venezuela, afora aquelas relacionadas a relações interpessoais afetivas, apenas elementos considerados negativos, relacionados à: precariedade da escola, falta de segurança ou de alimentação. Apenas Patrícia trouxe elementos positivos, lembranças de praias e também de sua casa na árvore. Em conversa posterior com a mãe, a mesma afirmou que a casa na árvore era fruto de sua imaginação. Pablo disse não lembrar do Haiti e, de maneira contrastante, Olívia trouxe inúmeros elementos de seu país, transmitindo a sensação de muita afeição e nostalgia. Além de falar sobre características de sua escola de lá, contou detalhadamente sobre algumas frutas que disse adorar no Haiti. Segue uma de suas falas:

*“La tem uma coisa muito grande... . . . que se chama Chadek. . . . Mas isso aqui é mais gostoso que a laranja! Ah, se eu tivesse trazido aqui para o Brasil*

*você ia adorar. Muito gostoso... Faz assim: pega uma faca, faz uma bolinha, coloca açúcar e come” (Olívia).*

A fruta mencionada por Olívia é uma fruta cítrica comum no Haiti, utilizada também para a confecção de doces e geleias<sup>4</sup>. O afeto que veio com sua fala denotou sentimentos e uma atitude positiva de Olívia frente a seu país de origem. Nesse sentido, Sam e Berry, (2010) apontam que uma relação positiva com elementos da cultura de origem contribui com uma autoimagem positiva.

De acordo com Berry et al. (2006), a integração – enquanto o envolvimento em ambas as culturas e das sociedades entre si – trata-se da melhor estratégia para promover uma adaptação sociocultural e psicológica aos imigrantes. Os autores propõem ainda que, tanto a comunidade de imigrantes como a sociedade como um todo encorajem a manutenção de elementos culturais e que se incluam, de maneira participativa, em suas vidas.

Segundo os autores, diversos estudos em diferentes países corroboram com a ideia de integração como aquela que se evidencia como mais benéfica em termos de adaptação psicológica e sociocultural. Não obstante, em consonância com o que afirma Souza e Ferreira (2017), enquanto um processo dinâmico, a integração não pode ser avaliada de forma absoluta nem estática, mas como um processo contínuo e duradouro, em que o encontro entre culturas modifica mutualmente os indivíduos que se encontram.

Nos relatos reunidos nessa categoria, evidencia-se muitos casos em que o processo de integração se realiza de maneira positiva. Todavia, verifica-se a ausência de políticas públicas e medidas para uma integração mais ampla, que vá além do acesso à escola. De fato, como aparece em muitos outros contextos, ações da sociedade civil ou da igreja pareceram atuar, repetidas vezes, em posições que seriam pertinentes a ações governamentais, como o acesso a atividades de lazer e contraturno às crianças; essenciais a sua saúde e desenvolvimento.

Para concluir este capítulo, retoma-se a Berry et al (2006), que alude a necessidade de que o governo dê suporte com ações voltadas às comunidades imigrantes: promovendo as diferentes identidades, incluindo as pessoas imigrantes nas atividades e serviços disponíveis e, por fim, desenvolvendo programas voltados a sensibilização da sociedade local.

---

<sup>4</sup> Informação disponível em: <http://www.naikainbalance.com/2018/01/a-haitian-treasure-chadek-grapefruit.html>. Recuperado em 10 de novembro de 2019.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é produto, inicialmente, do meu desejo enquanto pesquisadora e psicóloga de trabalhar e aprender com a temática da imigração. No final de 2017 eu estava concluindo a graduação e os dois anos de atuação nos atendimentos clínicos de imigrantes realizados pela Clínica Intercultural – projeto de extensão vinculado ao NEMPsiC – e nos grupos de estudo e pesquisa voltados a temática realizados pelo mesmo. Sentia que esse tempo parecia não ter sido suficiente diante da potencialidade para aprendizagens que eu ainda percebia existir ali. Por conseguinte, além de continuar com os atendimentos clínicos no projeto, a pós-graduação me permitiu unir dois focos de grande interesse e prazer, o contato com crianças e com o fenômeno da imigração.

Escolhi o tema imigração na infância ainda antes de ingressar no mestrado. Os objetivos e métodos, todavia, foram sendo explorados e lapidados ao longo do processo. Interessei-me especificamente, sobre a experiência psicológica pós-migratória dessas crianças, por constituir uma realidade, a meu ver, palpável: que precisa alcançar mais pessoas e sensibilizá-las, a fim de desconstruir estigmas e coincidir em ações de mudança através da sociedade e, principalmente, dos órgãos públicos.

Busquei considerar os aspectos psicossociais vivenciados por essas crianças, ou seja, aspectos que envolvessem a inclusão de sua dinâmica psicológica, dos fatores ambientais e daqueles inerentes ao fenômeno da imigração involuntária na infância. Isto definido, fez-se importante a realização de um aprofundamento teórico que pudesse embasar epistemologicamente esta pesquisa. A compreensão psicanalítica acerca da importância do laço social na constituição do sujeito sustentou a escolha em explorar e caracterizar as relações estabelecidas por essas crianças. O ambiente escolar foi definido a partir da constatação de este ser o ambiente em que as crianças passam grande parte do seu tempo, constituindo relações para além dos familiares e integrando-se, conforme também indicado pela revisão narrativa de literatura que realizei acerca da temática.

Despontou, então, o objetivo desta pesquisa: *compreender os impactos das relações, estabelecidas no contexto escolar, na integração de crianças imigrantes involuntárias, de 7 a 9 anos, na região da Grande Florianópolis*. Os procedimentos de coleta de dados com os cuidadores e com as crianças – incluindo as visitas às suas residências, as entrevistas e a realização dos desenhos – me possibilitaram uma aproximação a essas famílias, conhecendo um pouco de suas realidades e de suas histórias.

Aproximar-se da história das famílias e seus processos migratórios a partir de suas próprias perspectivas foi o primeiro passo. Entrar em contato com seus contextos permitiu aprofundar os temas diante da particularidade das experiências vividas. Das sete famílias entrevistadas, ressaltou-se, principalmente, o fato de terem realizado migrações fracionadas, ou seja, em que membros da família tiveram de se separar: seja em busca de condições melhores de vida, como foi descrito pelos participantes advindos do Haiti; ou porque não havia mais condições mínimas para permanecer no país, como no caso dos participantes advindos da Venezuela. No período da coleta, alguns membros já haviam se reunido; outros ainda estavam à espera de recursos e oportunidades para imigrar.

Chegando no Brasil, os pais ou cuidadores precisavam encontrar casa, trabalho para si e escola para as crianças. Os resultados apontaram para as dificuldades, mas também para a ajuda que muitas famílias obtiveram. Alguns já tinham algum parente vivendo no Brasil, a qual podiam recorrer. Outros, encontraram pessoas locais que os ajudaram ao longo de seus percursos. Em relação a transporte, alguns receberam ajuda de organizações internacionais e do governo brasileiro. Por fim, uma vez instaladas, ajuda e amparo proveio principalmente das igrejas locais.

Considerando a complexidade dos sujeitos e de suas vidas, sabe-se que aquilo que se tem acesso é apenas uma parte da história. Dela, a partir dos métodos e instrumentos, perspectivas e vieses, o pesquisador expõe em seu trabalho apenas um recorte da pequena parte daquilo que o mesmo teve contato. Ao conduzir uma pesquisa qualitativa, percebe-se que essa pequena parte, na verdade, constitui uma grande quantidade de elementos. O desafio é então, organizá-los, qualificá-los e entendê-los.

O objetivo dessa pesquisa foi delineado a partir de quatro objetivos específicos, sendo o primeiro deles: *caracterizar as relações estabelecidas pelas crianças em seu contexto escolar*. A partir dos relatos foi possível acessar a experiência das crianças em diversas relações que as mesmas desenvolveram na escola, incluindo aquelas estabelecidas com colegas e professores. Evidenciou-se, no momento da coleta, que todas as crianças participantes gostavam da escola devido às relações que lá tinham: amigos para brincar e professores afetivos que promoviam atividades cativantes. Todavia, dificuldades iniciais, mas também contínuas, foram descritas. Elas incluíam atos de discriminação e violência física e verbal pelas outras crianças da escola. Em alguns casos, o conteúdo das narrativas revelou, em relação as agressões, uma origem xenofóbica. Além disso, apesar dos relatos regados de afetividade em relação aos professores, as crianças, em sua maioria, relataram acerca dos gritos dos professores durante as aulas.

A partir da contextualização dos processos migratórios e caracterização das relações estabelecidas na escola, procurou-se, enquanto segundo objetivo específico, *identificar os fatores de proteção e de risco para a integração das crianças*. Retomou-se então a observação dos aspectos psicossociais para compreender os fatores de proteção, em especial aqueles relacionados aos vínculos, recursos psíquicos e ao acesso à educação e ao lazer. Destacou-se a presença de um ou mais melhores amigos, crianças que representavam figuras de acolhimento, de trocas, de compartilhamento e de parceria; contribuindo, em vários casos, com a aprendizagem do novo idioma e da inclusão da criança na turma. Ademais, com 7 e 8 anos, os relatos das crianças participantes corroboram com as alegações da teoria psicanalítica a respeito do período de latência. A centralidade das relações sociais e do brincar sublinharam-se. A ausência dessas interações no passado despontou como marca em uma das crianças entrevistadas.

Manifestações de afeto também se evidenciaram como fator de proteção, através das relações da criança na escola e na família. A sensibilidade dos professores em relação à condição particular da criança, foi apontado pelos pais como essencial para que seus filhos se sentissem incluídos nesse novo ambiente. Relatou-se intervenções positivas dos professores voltadas às questões relacionadas ao idioma e também em relação a interação das crianças entre si; dissolvendo tensões e atos de exclusão entre os colegas e proporcionando um ambiente seguro e composto de relações afetivas.

Destacou-se também os recursos psíquicos das crianças, em especial: autonomia nas resoluções de conflitos, grande capacidade de socializar e um rico mundo imaginário. Diferenças foram percebidas ao longo da coleta: crianças que falavam mais, demonstravam mais interesse pela pesquisadora e se expressavam de maneira desembaraçada. Diante da extroversão apresentada por quatro das sete crianças nas entrevistas, me surpreendi. Característica também descrita por seus pais e cuidadores. Independente das dificuldades com a língua, várias narraram longamente suas realidades e demonstraram-se expansivas desde os primeiros contatos comigo. Inclui-se o mundo imaginário das crianças como fator de proteção, uma vez que este apontava para a elaboração das experiências vividas e para a projeção de um futuro repleto de desejos e conquistas.

Em relação às outras três crianças, duas delas se mostraram mais calmas ou introvertidas. Uma das crianças pouco falou durante as entrevistas. As diferenças em relação a sociabilidade levantam inúmeras questões sobre, por exemplo, as relações entre fatores protetivos e fatores de risco vivenciados por estas crianças, onde ambos se configuram como experiências que tem potencial tanto para promover ou minguar o desenvolvimento de

resiliência nessas crianças. Ainda, observou-se que a dificuldade em relação a comunicação em português era diferente para cada criança, uma vez que estas possuíam uma variação entre 5 meses a 2 anos e 8 meses de estadia no Brasil, podendo influenciar em sua disposição durante a entrevista. Essencial ponderar a respeito do tempo de contato entre a pesquisadora e as crianças, quiçá muito breve para o desenvolvimento de vínculo; de uma maior familiaridade, espontaneidade e confiança.

Em paralelo, senti dificuldades em desenvolver as entrevistas e acessar uma maior gama e profundidade de dados com os cuidadores provenientes do Haiti. Nesse sentido, reflete-se sobre as diferenças de idioma com o português, que são mais proeminentes em relação ao crioulo do que em relação ao espanhol. Além disso, cogita-se que a distância cultural entre a pesquisadora e os participantes do Haiti se fizeram mais evidentes, provocando, talvez, alguma dificuldade no desenvolvimento de afinidade e sintonia. De mais a mais, essas diferenças não são identificadas enquanto obstáculos intransponíveis. Parece sugerir apenas que, em alguns casos, mais tempo e investimento seja necessário para o estabelecimento de um maior rapport.

Por fim, identificou-se o acesso à escola e às atividades fora da escola como fatores de proteção, uma vez que estes representam ambientes onde as crianças relacionam-se e instrumentalizam-se, contribuindo no seu desenvolvimento social e cognitivo. Além disso, dentre os relatos, as refeições na escola sobressaíram-se, principalmente nas falas das crianças venezuelanas. Percebe-se que a marca deixada pela fome, questão narrada por todas as famílias da Venezuela em sua experiência pré-migratória, aparece em relevo nas vivências nessas crianças.

Em relação aos fatores de risco, destacou-se as separações e perdas enquanto um dos fatores que mais marcaram a vida dessas crianças. Uma das crianças sofreu separações antes e durante sua migração. Outra, separou-se de ambos os pais. De maneira geral, todas elas estavam longe de outros membros de sua família. O sentimento de saudade foi expresso verbalmente e através dos seus desenhos. Apesar da saudade, devido as lembranças difíceis, muitas diziam não desejar retornar para seu país de origem. Marcas da violência, insegurança, lembranças sobre a precariedade das escolas e sobre as experiências de fome se faziam presentes.

Somado a tudo isso, nos relatos acerca dos aspectos psicossociais do período pós-migratório, identificou-se dificuldades e obstáculos incluindo questões concernentes às relações na escola, os impactos psicológicos relativos às vivências pré-migratórias e ainda, carência de acesso a atividades lúdicas, esportivas e educacionais para as crianças em seu tempo livre. Em relação às relações na escola, destacou-se a violência sofrida e as dificuldades no idioma; dificultando o entrosamento, causando o sentimento de tristeza, insegurança e medo. No tocante

as vivências pré-migratórias, as perdas, separações, carência educacional prévia e isolamento vivenciado pelas crianças, incidiu, segundo alguns dos pais, em mudanças de humor ou de comportamento. A falta de acesso à diferentes atividades, por sua vez, resultaram em tédio nas crianças, que afirmaram passar suas tardes e finais de semana em seus celulares e tablets.

Identificar sintomas expressos pelas crianças e seus cuidadores, conforme delineado no terceiro objetivo específico, não foi tarefa simples. Em contraste com a literatura, a maioria dos relatos não evidenciaram mudanças psicológicas significativas. Neste quesito, questiono se os dados refletem possíveis vieses, produzidos pelo grau de relação comigo (vínculo ainda muito inicial), hesitação dos pais em compartilhar problemas e dificuldades experienciadas por seus filhos ou ainda falta de costume em dialogar e observar sentimentos e emoções. Igualmente, poderia constar o fato de que as crianças realmente não apresentaram mudanças psicológicas significativas. Ainda assim, algumas hipóteses foram elaboradas a partir do contato com as crianças e da escuta de suas narrativas, onde sensações e sentimentos foram sublinhados ou repetidos. Como exemplo, os sentimentos de tristeza, vergonha e insegurança; resultando em sintomas associados a timidez, isolamento e comportamentos transgressivos.

O último objetivo específico *identificar a integração das crianças*, ao tratar-se de um conjunto de tudo o que foi abordado, foi o mais difícil de compilar. A integração pode ser vislumbrada através de diferentes aspectos e intensidades nas famílias, com alguns pontos de relevo. A presença da igreja ficou evidente em todas as famílias. Adicionalmente, corroborando com o que a literatura indicou, a escola apresentou-se como ambiente profícuo para a integração das crianças. Sabe-se que o lugar da escola na integração das crianças se destaca em meio a outros ambientes, não só devido as inúmeras evidências descritas aqui, mas por se localizar enquanto contexto priorizado nesta pesquisa. Em muitos casos, pode-se constatar que a integração da criança contribuiu para a integração dos cuidadores e vice-versa.

As dificuldades com o idioma apareceram na maioria dos casos como um impasse inicial para o entrosamento e participação da criança na escola. Em alguns casos, após esse primeiro momento, o idioma constituiu-se também como elemento de integração e troca com amigos e pessoas brasileiras. Chamou a atenção também quando a integração apareceu de forma interiorizada. Uma das crianças, por exemplo, uniu de maneira positiva os dois idiomas, simbolizando-os enquanto “portonhol”; segundo ela, uma língua muito divertida de se falar. Por outro lado, me marcou a transparência de uma das falas, em que a menina exprime querer ser brasileira para não falar espanhol.

Configurando suas realidades vigentes, os aspectos e relações no e do Brasil destacaram-se. A carência de elementos culturais provenientes do país de origem sublinhado pelas crianças

pode estar relacionada às experiências difíceis no país de origem. Além disso, conjectura-se que, nessa fase do desenvolvimento, as crianças, que ainda estão assimilando os elementos culturais e sociais, tenham em sua constituição maior maleabilidade narcísica que os adultos. À vista disso, insere-se a possibilidade de que, ao adentrarem com mais facilidade em diferentes mundos simbólicos e com diferentes representações, os referenciais de origem dessas crianças se tornam, em alguma extensão, nublados.

Considerando a integração um processo recíproco, observa-se que os relatos obtidos decorreram da perspectiva dos participantes, em detrimento daqueles com as quais estes estavam ou não se integrando. Além disso, enquanto processo contínuo, longo e multifacetado, as diferenças a respeito da integração observadas entre as famílias configuram-se como resultado de inúmeras influências, podendo abarcar questões como: o tempo da família no Brasil; a disposição da família em integrar-se; e a inclinação daqueles que a família encontra em seu entorno a integrarem-se.

De maneira geral, considera-se que nos casos estudados, todas as famílias estavam, de uma forma ou de outra, de maneira mais ou menos intensa, procurando constituir experiências de integração na região da grande Florianópolis. Da mesma forma, evidenciou-se o movimento de figuras locais: pessoas, vizinhos e professores, atuando e interagindo de forma recíproca com as crianças e suas famílias; sensível as suas diferenças, aprendendo com elas, incluindo-se em suas vidas e os incluindo nos ambientes e atividades realizadas por suas redes locais.

Os resultados apontaram igualmente para dificuldades nas relações com outras crianças que, talvez, de maneira menos velada, transmitiram os preconceitos e a discriminação reproduzidos em seu seio familiar ou ainda, aqueles cultivados por boa parte da sociedade. As marcas deixadas por esse tipo de violência se evidenciaram nas histórias narradas e pelo afeto que as acompanhou. Ainda que machucadas, me admirei com a força e autonomia apresentada por duas das crianças para lidar com os problemas que lhes afetavam.

Afora organizações como a Igreja, no período pós-migratório foram identificadas somente práticas de acolhimento e de inclusão individuais, realizadas por professores e vizinhos. Ações conjuntas, de ordem institucional e governamental, atentas a especificidade da condição migratória, se fizeram ausentes. Isto posto, propõe-se que sejam desenvolvidas e implantadas políticas que atuem dentro e fora da escola, amparando questões de sensibilização para a sociedade e desenvolvendo projetos para um maior acesso e inclusão de crianças imigrantes. Nesse sentido, sugere-se a realização de capacitações aos professores, para que os mesmos possam instrumentalizar-se acerca da especificidade da condição de imigrante e das potenciais necessidades dessas crianças. Ademais, professores podem construir atividades

educativas de conscientização acerca da temática com alunos autóctones e brincadeiras de interação, contribuindo no reconhecimento e valorização das diferenças. Ainda, sugere-se que aulas de reforço em relação ao idioma contribuam para minimizar estigmas e preconceitos.

Compreende-se que a principal limitação desta pesquisa se relaciona ao pouco tempo de contato da pesquisadora com os participantes. Com cinco famílias da Venezuela e duas do Haiti foi possível acessar a perspectiva dos participantes acerca do fenômeno, em suas diferentes dimensões, nuances e contextos. Todavia, em alguns casos, com apenas duas ou três visitas às famílias, tive dificuldade para acessar as temáticas abordadas com maior profundidade e, além disso, em constituir um bom rapport. Sugere-se que futuras pesquisas que envolvam imigrantes e suas famílias, procurem desenvolver um percurso metodológico mais longo, contando com mais visitas e, quiçá, diferentes instrumentos. Acredita-se que assim se possa alcançar uma maior abrangência de dados, produzindo insights e guiando caminhos para uma investigação mais aprofundada. Além disso, sugere-se que futuras pesquisas utilizem a escola como campo de coleta, incluindo professores e diretores como participantes. À vista disso, outros ângulos de análise se farão disponíveis.

Enfim, posso dizer que conhecer essas crianças, suas realidades e subjetividades se fez extremamente enriquecedor. Momentos de inquietação com as histórias narradas, mas também de admiração fizeram parte desse processo. Os impactos das experiências sofridas e as formas com que o ser humano dispõe para lidar com os mesmos nunca deixarão de ser aspectos do meu interesse. Crianças, ainda tão novas e, ao mesmo tempo, com potencial para traçar os mais diferentes percursos. Assim, aproximar-me das diferentes realidades e perspectivas, aprofundar-me teoricamente no olhar psicanalítico e me instrumentalizar enquanto pesquisadora foram apenas algumas dos frutos que colhi ao longo desses dois anos de mestrado.

## REFERÊNCIAS

- Aiello-Vaisberg, T. (1997). Investigação de representações sociais. In Trinca, W. (Org.). *Formas de investigação clínica em psicologia*. São Paulo, SP: Vetor.
- Amâncio, P., Severo, F., Nabuco, P., Holzhacker, V. and Mazão, I. (2015). Em: *Crianças Migrantes Desacompanhadas: Desafios para o Acolhimento no Brasil*. Recuperado de: <http://www.sefras.org.br/novo/criancas-migrantes-desacompanhadas-desafios-para-o-acolhimento-no-brasil/>. Acesso em: 10/09/2017.
- Antunes, J. A. P. D. J. (2017). Refugiados e saúde mental: acolher, compreender e tratar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 18(1), 115-130. doi:10.15309/17psd180109
- Arfouilloux, J. C. (1976). A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Zahar.
- Barros, M. L., & Bairrão, J. F. M. H. (2010). Etnopsicanálise: Embasamento crítico sobre teoria e prática terapêutica. *Revista da SPAGESP*, 11(1), 45-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5493572.pdf>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 3ª. Lisboa: Edições, 70.
- Bauman, Z. (2008). *Medo líquido*. 1.ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro.
- Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta*. 1.ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro.
- Becker, A. P. S., & Borges, L. M. (2015). Dimensões psicossociais da imigração no contexto familiar. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 35(88), 126-144.
- Berry, J. W. (2001). Integration and multiculturalism: Ways towards social solidarity. *Papers on Social Representations*, 20(1), 2-1. Recuperado de: [https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2016/S515/um/Berry\\_integration\\_and\\_multiculturalism.pdf](https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2016/S515/um/Berry_integration_and_multiculturalism.pdf)
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332. doi: 10.1.1.844.5493
- Betts, J. (2014). Desamparo e Vulnerabilidade no laço social—a função do psicanalista. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre* (45-46), 9-19. Recuperado em: [http://www.appoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista\\_45\\_46.pdf#page=9](http://www.appoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista_45_46.pdf#page=9)
- Bezerra, C. B. (2016) *Distantes do berço: impactos psicológicos da imigração na infância*. (Dissertação de mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, Brasil.
- Borba, A. M. (2006). A brincadeira como experiência de cultura. Em: *O cotidiano na Educação infantil*. Boletim 23. Campinas, SP: Autores e Associados.
- Botas, D. O. D. S. (2017). *Histórias que a escola conta: integração de crianças imigrantes no 1º ciclo de escolaridade*. 272 p. Tese (Tese de doutorado) - Doutoramento em Educação e Interculturalidade. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal. Recuperado de: [http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6594/1/TD\\_DilailaBotas\\_2017.pdf](http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6594/1/TD_DilailaBotas_2017.pdf)
- Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological Distress in Refugee Children: A Systematic Review. *Clinical Child Family Psychology Review*, 14, 44–56. doi: 10.1007/s10567-010-0081-0
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista brasileira de enfermagem*, 57(5). doi: 10.1590/S0034-71672004000500019



- Carvalho, C. S. C. D. A. (2018). *Ser pai e ser mãe: envolvimento e estilos parentais no período de latência* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Recuperado em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37094>
- Comitê Nacional dos refugiados (CONARE). (2018). Refúgio em Números. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Justiça. Recuperado de: [https://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continuem-no-brasil/refugio-em-numeros\\_1104.pdf/view](https://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continuem-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view). Acesso em: 10/11/2019
- Crowley, C. (2009). The mental health needs of refugee children: A review of literature and implications for nurse practitioners. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 21, 322–331. doi:10.1111/j.1745-7599.2009.00413.
- Devereux, G. (1981). A etnopsiquiatria. *Análise Psicológica*, 4(1), 521-525. Recuperado em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5619/1/1981\\_4\\_521.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5619/1/1981_4_521.pdf)
- Fazel, M. (2015). A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. *International Journal of Educational Development*, 41, 255-261. doi: 10.1016/j.ijedudev.2014.12.006
- Fazel, M., & Betancourt, T. S. (2017). Preventive mental health interventions for refugee children in high-income settings: a narrative review. *Lancet Child and Adolescent Health*, 2(2), 121–132. doi: 10.1016/S2352-4642(17)30147-5
- Ferreira, M. H. M., & Araújo, M. S. (2001). A idade escolar: latência (6 a 12 anos). Eizirik, C., Kapczinski, F., & Bassols, A. O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica, 105-115.
- Flick, U. (2008). *Introdução à Pesquisa Qualitativa-3*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Foucault, M. (1997). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freitas, M. C. D., & Silva, A. P. (2015). Crianças Bolivianas na educação infantil de São Paulo: Adaptação, vulnerabilidades e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 680-702. doi: 10.1590/198053143246
- Freud, S. (2016). Três ensaios sobre A teoria da sexualidade. In: *Obras Completas: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos:(1901-1905)*. v6. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (2010a). O inconsciente. In *Introdução ao Narcisismo, ensaio de metapsicologia e outros textos: (1914-1916)*. v12. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S (2010b). O inquietante. In “O homem dos lobos” e outros textos: (1917-1920) v14. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (2010c). Além do princípio do prazer. In “O homem dos lobos” e outros textos: (1917-1920) v14. São Paulo: Companhia das Letras.
- Friese, S. (2013). *ATLAS. ti 7 User guide and reference*. ATLAS. ti Scientific Software Development GmbH. Berlin, Alemanha.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª Ed. São Paulo. Atlas.
- Grandsard, C. (2018). Learning from strangers: ethnopsychiatry in practice. *Group Analysis*, Doi: 10.1177/0533316418785852
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real*. 2ª Ed. Porto Alegre. Penso Editora.

- Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH). (2016). Haitianos no Brasil: Dados estatísticos, informações e uma Recomendação. Recuperado de: <http://www.migrante.org.br/index.php/migracao-haitiana2/373-haitianos-no-brasil-dados-estatisticos-informacoes-e-uma-recomendacao>.
- Jerusalinsky, A. (1998). O sujeito infantil e a infância do sujeito. *Estilos da clínica*, 3(4), 146-159.
- Jerusalinsky A., Tkach C., Sykuler C., Coriat E., Levin E., Levy E., ..., & Paez (1989). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Artes Médicas.
- Jibrin, M., Boeira-Lodetti, M., Martins-Borges, L. (2017) Intervenções interculturais em saúde mental. *Psicoterapia com imigrantes e refugiados*. In Carmem Lussi. (Org.). *Migrações Internacionais. Abordagens de Direitos Humanos*. 1ed. Brasília: CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 289-304.
- Laplantine, F. (1998). *Aprender etnopsiquiatria*. ed.2 São Paulo: Editora brasiliense.
- Laplantine, F. (2013). Georges Devereux, un savant entre les rives. *La Vie des idées*. Recuperado de: <http://www.laviedesidees.fr/Georges-Devereux-un-savant-entre.html>
- Li, P. S. (2003). Deconstructing Canada's discourse of immigrant integration. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 4(3), 315-333. oi: 10.1007/s12134-003-1024-0
- Lidz, T. (1983). *A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital*. Artes Médicas.
- Maia, J. M. D., & de Albuquerque Williams, L. C. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em psicologia*, 13(2), 91-103.
- Martins-Borges, L., Boeira-Lodetti, M., Jibrin, M., & Pocreau, J.-B (2019). Inflexões epistemológicas: a Etnopsiquiatria. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31, 249-255.
- Martins-Borges, L. (2017). Migrações involuntárias e impactos psíquicos: a mediação da cultura. In Peres, R. S.; Hashimoto, F.; Casadore, M. M.; Braz, M. V.. (Org.). *Sujeito contemporâneo. Saúde e trabalho: Múltiplos olhares*. 1ed. São Carlos: Edufscar, 169-186.
- Martins-Borges, L., & Pocreau, J. B. (2009). Reconhecer a diferença: o desafio da etnopsiquiatria. *Psicologia em Revista*, 15(1), 232-245. Recuperado de: <http://200.229.32.55/index.php/psicologiaemrevista/article/viewFile/627/648>
- Masaud, T., McNicholas, F., & Skokauskas, N. (2010). Overcoming the challenges of managing mental health in migrant children. *Pediatric Health*, 4(6), 603-611. doi: 10.2217/phe.10.69
- Minayo, C. S. (2017). Amostragem e Saturação e Pesquisa Qualitativa: Consensos e Controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), 5(7), 01-12. Recuperado de: <http://rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq/article/viewFile/82/59>
- Mohamed, S., & Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: An exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 249-263.
- Mota, E. L. A., Franco Lins e Silva, A., & Motta Cardoso, M. (1999). Migração, estresse e fatores psicossociais na determinação da saúde da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/188/18812108/>
- Nathan, T. (2000). On ethnopsychiatry. In Losi, N. *Psychosocial Notebook: Psychosocial and Trauma Response in War-Torn Societies: The Case of Kosovo*. (1a ed., Paper 12, pp.111-118). Genebra: International Organization for Migration

- Nathan, T., & Grandsard, C. (2006, September). PTSD and fright disorders: rethinking trauma from an ethnopsychiatric perspective. In Comunicazione presentata al “Third International Trauma Research Net Conference, Trauma-Stigma and Distinction: Social Ambivalences in the Face of Extreme Suffering”, St Moritz (pp. 14-17). Recuperado de: [http://www.ethnopsychiatrie.net/Nathan\\_Grandsard\\_paper.doc](http://www.ethnopsychiatrie.net/Nathan_Grandsard_paper.doc)
- Otto, C., Haller, A. C., Klasen, F., Hölling, H., Bullinger, M., Ravens-Sieberer, U., & BELLA Study Group. (2017). Risk and protective factors of health-related quality of life in children and adolescents: Results of the longitudinal BELLA study. *PloS one*, 12(12), e0190363.
- Organização Internacional para as Migrações (2009). Glossário sobre Migração. n22. *Organização Internacional para as Migrações*. Recuperado de: <http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>
- Piaget, J. (1993). A linguagem e o pensamento da criança. 6ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Queiroz, M. I. P. (1988). Relatos Oraís: Do “Indizível” Ao “Dizível”. In: O. M. V. Simson. *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)*. p. 14-43. São Paulo: Vértice.
- Rappaport, C. R., Fiori, W. R., & Davis, C. (1982). Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência. São Paulo: EPU, 4, 52-62.
- Resolução CNS n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Ribeiro, J. L. P. (1999). Investigação e avaliação em psicologia e saúde. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472-481. doi: 10.1177/1745691610373075.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). Metodologia de pesquisa (5 ed). Porto Alegre: Penso.
- Sanches Peres, R., & Dos Santos, M. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, X (20), 109-126.
- Schneider, D. R., & de Lima, D. S. (2011). Implicações dos modelos de atenção à dependência de álcool e outras drogas na rede básica em saúde. *Psico*, 42(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4069175.pdf>
- Souza, G., & Ferreira, P. D. (2017). O acolhimento dos refugiados no contexto português: Educação como dimensão da integração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (08), 96-99. doi: 10.17979/reipe.2017.0.08.3017
- Stake, R. E. (2013). Multiple case study analysis. Guilford Press.
- Stella, C. (2017). Um dia na vida de crianças: crianças migrantes em transição (Relatório de Pesquisa). *Instituto Presbiteriano Mackenzie*. Recuperado de: [http://dspace.mackenzie.br/bitstream/10899/18738/1/5361\\_2015\\_0\\_1.pdf](http://dspace.mackenzie.br/bitstream/10899/18738/1/5361_2015_0_1.pdf)
- Stitou, R. (2016). Psyche and culture: Perspectives based on the contributions and limits of ethnopsychiatry. *The International Journal of Psychoanalysis*, 97(6), 1657-1675. Doi: 10.1111/1745-8315.12573
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*,

111(3), 712-749. Recuperado de:  
<http://www.academia.edu/download/4177045/engagementtcr.pdf>

Tshisekedi, M. R. K. W. (2008). Ethnopsychiatric approach to immigration and mental health. *Social Work in Mental Health*, 7(1-3), 102-121. Doi: 10.1080/15332980802072447

Turato, E. R. (2005) Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*, 39 (3), 507-514. Recuperado de: [https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89102005000300025&script=sci\\_arttext&tlng=](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89102005000300025&script=sci_arttext&tlng=)

Trinca, W. (1976). *Investigação Clínica da Personalidade: O desenho Livre como Estímulo de Apercepção Temática*. Belo Horizonte, Interlivros.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2016). Uprooted: The Growing Crisis for refugee and migrant children. Recuperado de: <https://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Uprooted.pdf>.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2016) Global Trends. Forced displacement 2016. Recuperado de: <http://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar, & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Wu, Q., & Cebotari, V. (2018). Experiences of migration, parent-child interaction, and the life satisfaction of children in Ghana and China. *Population, Space and Place*, 24(7), Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/psp.2160>

Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386. Recuperado de: [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf)

## APÊNDICES

## APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante,

Eu, **Laura Cardoni Ruffier**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), convido-o(a) a participar do processo de coleta de dados de minha Dissertação de Mestrado, sob orientação do Prof. Dra. Lucienne Martins-Borges. Essa pesquisa se intitula **Frente a um Novo Mundo: Impactos das relações escolares na integração de crianças imigrantes involuntárias** e tem por objetivo compreender os impactos das relações, estabelecidas no contexto escolar, na integração de crianças imigrantes involuntárias, de 7 a 9 anos, na região da Grande Florianópolis.

O seu papel enquanto participante consiste em responder às questões de um roteiro de entrevista semiestruturado. A criança pela qual você é responsável também será convidada a participar com a realização de desenhos, contação de histórias sobre os desenhos e a responder às questões de um roteiro de entrevista semiestruturado. A qualquer momento você poderá solicitar e ter acesso a mais esclarecimentos sobre a metodologia da pesquisa. Cabe salientar que as entrevistas e aplicação da técnica do desenho serão gravados em áudio, e que apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso direto às informações oferecidas por meio dos dados coletados. De acordo com os preceitos éticos contidos na Resolução 466/12 referentes à proteção aos participantes, asseguramos que a sua participação e a da criança serão absolutamente sigilosas, não constando nome ou qualquer outro dado que possa identificá-los(as).

Serão realizadas todas as providências necessárias para assegurar o sigilo dos dados obtidos. Eles serão armazenados pela pesquisadora principal por 5 anos e utilizados na elaboração de trabalhos científicos que poderão vir a ser publicados em meios acadêmicos e científicos. O risco, mesmo que remoto, de quebra de sigilo não pode ser excluído, mesmo que involuntário e não intencional. Em caso de extravio, a legislação brasileira garante ao participante indenização em caso de quaisquer danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa. Os resultados dessa pesquisa poderão auxiliar nas intervenções e avaliações psicológicas para o melhor acolhimento de diversas temáticas que a interpõem. Ressaltamos que os dados utilizados em produções científicas não farão qualquer alusão a sua identificação ou da criança pela qual é responsável. Após a defesa da Dissertação, os resultados da presente pesquisa poderão ser apresentados a você e à criança, em data a ser agendada.

Antes de falarmos com você, o projeto desse estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC. A pesquisadora principal Laura Cardoni Ruffier e a pesquisadora responsável Lucienne Martins-Borges declaram ter cumprido expressamente as exigências da Resolução 466/12, inclusive os itens IV. 3 e IV.4. Caso você queira entrar em contato com este Comitê, pode fazê-lo por meio dos telefones (48) 3721-6094,

pelo e-mail [cepses@saude.sc.gov.br](mailto:cepses@saude.sc.gov.br) e/ou pelo endereço Rua Des. Desembargador Vitor Lima, número 222, sala 401, Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88.040-400.

Informamos, também, que a sua participação é absolutamente voluntária, e que a legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa. O propósito da pesquisa é realiza-la em sua residência, mas caso você prefira sugerir outro espaço para fazê-la, e tenha despesas com transporte e alimentação para isso, essas despesas serão integralmente ressarcidas pela pesquisadora principal assim que o gasto for realizado. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será indenizado nos termos da lei, também pela pesquisadora principal.

Esse estudo não se isenta de apresentar riscos psicológicos, podendo causar desconforto a você ao responder as perguntas ou à criança ao desenhar, contar histórias e responder perguntas. Caso vocês se sintam desconfortáveis, tem o direito de interromper a participação em qualquer fase da pesquisa, bem como solicitar a exclusão de seus dados e da criança, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo. Além disso, caso necessário, a pesquisadora poderá os (as) encaminhar para atendimento na Clínica Intercultural vinculada ao Serviço de Atenção Psicológica – SAPSI da Universidade Federal de Santa Catarina. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar do estudo, solicito sua assinatura em duas vias no referido Termo, sendo que uma delas permanecerá em seu poder, pois é um documento que comprova o nosso contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Para quaisquer outras informações, coloco-me a sua disposição pelo telefone (48) 996164037, e-mail [lauruffier@gmail.com](mailto:lauruffier@gmail.com), e/ou endereço profissional localizado no Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas (NEMPsiC), que se situa na Sala 8B do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Rua Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n, Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-500. A pesquisadora responsável, Professora Doutora Lucienne Martins-Borges, também estará a sua disposição no mesmo endereço, e/ou no telefone (48) 3721 2799 e no e-mail [lucienne.borges@ufsc.br](mailto:lucienne.borges@ufsc.br).

---

## CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_, RG/CPF \_\_\_\_\_, responsável pela criança \_\_\_\_\_, RG/CPF \_\_\_\_\_, declaro através deste documento o meu consentimento e da criança por quem sou responsável em participar da pesquisa intitulada **Frente a um Novo Mundo: Impactos das relações escolares na integração de crianças imigrantes involuntárias**. Declaro ainda, que estou informado(a) dos objetivos da pesquisa, do método, de meus direitos de desistir participar a qualquer momento e também do meu anonimato.

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Laura Cardoni Ruffier  
Pesquisadora Principal  
Mestranda

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucienne Martins-Borges  
Professora Pesquisadora – Orientadora

\_\_\_\_\_  
Maiara Pereira Cunha  
Professora Pesquisadora – Coorientadora

## APÊNDICE II – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Oi,

Meu nome é Laura Cardoni Ruffier, sou estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estou te convidando para participar da minha pesquisa. Ela se chama **Frente a um Novo Mundo: Impactos das relações escolares na integração de crianças imigrantes involuntárias**. Quero compreender como é sua experiência na escola e sobre como você se sente sobre as pessoas que você conheceu nela. Outras crianças de 7 a 9 anos de idade também irão participar dessa pesquisa. Tenho uma professora que me ajuda, o nome dela é Lucienne Martins-Borges. Os seus responsáveis vão deixar que você participe. Você pode aceitar ou não meu convite para participar da pesquisa e, se não quiser, não tem problema, é apenas um convite, ninguém vai ficar chateado com você. Se você aceitar participar, vou pedir para você fazer desenhos e contar histórias sobre esses desenhos para mim. Para isso, será usado papel em branco, lápis colorido e um gravador para me ajudar a lembrar das histórias. Depois vou te fazer algumas perguntas sobre a escola. A pesquisa será feita na sua casa ou em outro local que você e seus responsáveis preferirem.

No momento em que você estiver comigo, se você não quiser mais participar, não gostar de alguma coisa, não estiver com vontade ou qualquer outro motivo, você pode nos avisar, pois não é obrigatório que você aceite ou continue participando, caso não queira. Essas atividades são seguras, mas pode acontecer de você se sentir desconfortável ao desenhar, contar as histórias e ao responder as minhas perguntas. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo meu telefone (48 996164037), e-mail ([lauruffier@gmail.com](mailto:lauruffier@gmail.com)), e no endereço profissional (Núcleo de Estudos sobre Psicologia, Migrações e Culturas – NEMPsiC, Sala 8B do Centro de Filosofia e Ciências Humanas- CFH, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Rua Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n, Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-500). A minha professora, a pesquisadora responsável, Prof. Dra. Lucienne Martins-Borges, também estará a sua disposição no mesmo endereço, e no telefone (48) 3721 2799 e no e-mail [lucienne.borges@ufsc.br](mailto:lucienne.borges@ufsc.br). Mas há coisas boas que podem acontecer, como você se sentir bem por poder falar de seus pensamentos e sentimentos.

Se a pesquisa não for feita na sua casa e você morar longe do local que combinarmos, nós daremos a seus responsáveis o dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, nós vamos combinar com você e seus responsáveis uma data e um local para contar quais foram os resultados que nós encontramos. Se você tiver alguma

dúvida, você pode me perguntar ou à Prof. Dra. Lucienne Martins-Borges, nos contatos que eu escrevi um pouco acima nesse texto.

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **Frente a um Novo Mundo: Impactos das relações escolares na integração de crianças imigrantes involuntárias**, que tem o objetivo de compreender as dimensões psicossociais que impactam na saúde mental de crianças imigrantes involuntárias de 7 a 9 anos na Grande Florianópolis. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Laura Cardoni Ruffier  
Pesquisadora Principal  
Mestranda

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucienne Martins-Borges  
Professora Pesquisadora – Orientadora

\_\_\_\_\_  
Maiara Pereira Cunha  
Professora Pesquisadora – Coorientadora



APÊNDICE III – Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas

**a) ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM CUIDADOR**

1. Então vocês são de (país que emigrou)? O que aconteceu que vocês vieram?  
(motivação, percurso, a chegada)

---

2. Como foi a **recepção da escola** para seu filho aqui no Brasil?
  - 2.1 Algo podia ser diferente?

---

3. Como você avalia que foi para seu filho **começar** a ir à escola aqui no Brasil?
  - 3.1 Muitas **diferenças** em comparação as escolas em (país que emigrou)?
  - 3.2 Que diferenças você notou?

---

4. Como você avalia a experiência do seu filho na escola hoje?

---

5. Como foi para seu filho fazer **amizades** na escola aqui no Brasil?
  - 5.1 Tem amigos brasileiros? É diferente de como é no seu país? Eles o ajudam?
6. Seu filho comenta sobre os **professores ou funcionários** da escola? Gosta deles?
7. Você soube de alguma **experiência ruim** que eu filho teve relacionado aos professores ou colegas na escola?

---

8. Seu filho apresentou alguma alteração de **saúde**, chegou a ficar doente, depois que começou a ir à escola aqui?
9. Houve alguma alteração no comportamento do seu filho após começar a ir à escola aqui? (triste, mais calado, mais agitado, com preocupações, medos, dormindo mais, xixi na cama, se machucou, machucou alguém, ansioso, com irritação, etc.)

---

10. Você sente que há **diferenças** na experiência de seu filho na escola se formos pensar na experiência de crianças que nasceram aqui?

---

11. Como ele passa o tempo **quando não está na escola**?
  - 11.1 Ele participa de outras atividades? Frequenta outros locais? Com quem ele se encontra?

**b) Aplicação do questionário sociodemográfico.** Fim do primeiro encontro.

**b) ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A CRIANÇA**

1. Você é de (país que emigrou)? Você lembra quando você e sua família saíram de lá? Como foi?
2. Como foi chegar aqui ao Brasil?
3. Como foi **começar** a ir para a escola aqui?
4. Você gostou da **escola**? Do que gostou e do que não gostou?
5. E os **professores**? Achou eles legais? O que não achou legal?
6. E dos **colegas**? Eles eram legais? Algo que não gostou?
7. Teve algum dia que você não quis ir à escola? Que dia foi esse? O que tinha lá?
8. Teve algum dia que você quis muito ir à escola? O que tinha lá?
9. O que você achou **diferente** aqui no Brasil em comparação a quando você morava em (país que emigrou)?
10. E hoje, gosta de ir para escola? Por quê? Como é ir para a escola? Como é a aula de educação física? Tinha também na escola no seu país?
11. Como é a hora do **recreio** na escola aqui?
12. Você gosta das **comidas** servidas na escola? Elas são diferentes das que você comia no seu país ou que você come em sua casa?
13. Como você se sente por ser de um país **diferente** da maioria dos seus colegas?
14. O que você faz **quando não está na escola**? Você faz alguma atividade?  
Encontra pessoas?

## APÊNDICE IV – Formulário Sociodemográfico Intercultural Adaptado

### FORMULÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO INTERCULTURAL ADAPTADO

Todas as instruções a seguir foram feitas para minimizar as dificuldades da aplicação deste formulário, atente-se a elas ANTES de ir a campo. Este instrumento deve ser preenchido pelo pesquisador. Todas as perguntas devem ser feitas ou ao menos as respostas confirmadas, ainda que se tenha tido acesso às respostas anteriormente.

Data de aplicação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### **Dados Pessoais:**

1. Nome Completo do cuidador: \_\_\_\_\_

1.a Nome Completo da criança: \_\_\_\_\_

Inserir neste campo o nome completo de acordo com o documento de identificação que foi utilizado no TCLE.

1.1 Há diferença entre o nome do registro brasileiro e o nome de registro no país de origem  
( ) Sim ( ) Não. \_\_\_\_\_

2. Aplica-se nome social? Se sim, especifique: \_\_\_\_\_

Esta pergunta aplica-se somente às pessoas transexuais.

3. Sexo/Gênero cuidador: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro: \_\_\_\_\_

3.a Sexo/Gênero criança: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro: \_\_\_\_\_

4. Idade cuidador: \_\_\_\_\_ anos

5. Data de nascimento cuidador: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

4.a Idade criança: \_\_\_\_\_ anos

5.a Data de nascimento criança: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Algumas pessoas nasceram em datas que não correspondem àquelas registradas em seus documentos. Considere como resposta a data identificada pelo próprio participante

6. País de nascimento cuidador: \_\_\_\_\_

6.a País de nascimento criança: \_\_\_\_\_

7. Cidade de nascimento cuidador: \_\_\_\_\_

7.a Cidade de nascimento criança: \_\_\_\_\_

8. Pertencem a algum grupo étnico? ( ) Sim ( ) Não

9. Se sim, indique qual grupo étnico: \_\_\_\_\_

10. Cor/Raça: ( ) branca ( ) preta ( ) amarela ( ) parda ( ) indígena ( ) outro: \_\_\_\_\_

A resposta à esta pergunta é auto declaratória. Ou seja, pergunte ao participante, evite inferências.

11. Nacionalidade(s) cuidador: \_\_\_\_\_

11.a Nacionalidade(s) criança: \_\_\_\_\_

Algumas pessoas possuem diferentes nacionalidades. Considere todas como resposta.

12. Cidade onde residem atualmente: \_\_\_\_\_

13. Status Conjugal cuidador:

Solteiro(a)

Separado (a)

Namorando

Divorciado(a)

União Estável

Viúvo(a)

Casado(a)

### **Escolaridade e Ocupação do Cuidador:**

13. Escolaridade:

Não alfabetizado

Ensino fundamental incompleto

Ensino fundamental completo - aproximadamente 9 anos de duração

Ensino médio incompleto

Ensino médio completo - aproximadamente 3 anos de duração

Ensino técnico incompleto

Ensino técnico completo. Qual(is) curso(s) \_\_\_\_\_

Ensino superior incompleto

Ensino superior completo. Qual(is) curso(s) \_\_\_\_\_

Pós Graduação incompleta. \_\_\_\_\_

Pós Graduação. Qual(is) curso(s) \_\_\_\_\_

Nesta pergunta atente-se principalmente ao tempo de estudo, pois os sistemas de ensino variam de acordo com os países.

14. Ocupação antes da imigração: \_\_\_\_\_

15. Qual foi a 1ª ocupação no Brasil? \_\_\_\_\_

16. Ocupação atual: \_\_\_\_\_

### **Renda:**

17. Qual a sua renda mensal, aproximadamente?

Nenhuma renda.

De 3 a 6 salários mínimos.

Até 1 salário mínimo

De 6 a 9 salários mínimos.

De 1 a 3 salários mínimos.

Mais que 9 salários mínimos.

Atente-se ao valor do salário mínimo brasileiro na data da aplicação (998,00 em 2019)

18. Em relação a sua posição financeira:

Respondo unicamente por minhas despesas

Isso quer dizer que a renda deste sujeito é estritamente utilizada para suas

- ( ) Sou a/o responsável pelo sustento de minha família/outros  
 ( ) Contribuo secundariamente com os gastos familiares/outros

Isso quer dizer que este sujeito responde por suas despesas e, além disso, contribuir para as despesas de outros.

- ( ) Conto exclusivamente com o apoio financeiro de familiares/outros

**Moradia:**

19. A residência em que vocês moram é:

- ( ) Própria ( ) Alugada ( ) Cedida ( ) Outro \_\_\_\_\_

20. Número de cômodos da residência: \_\_\_\_\_

Esta pergunta é importante para auxiliar na avaliação das condições de moradia do participante. Se você tiver dificuldades de perguntá-la, questione o número de peças de uma moradia (quarto, sala, banheiro, etc). Em casos de repúblicas e pensões, pode ser difícil de responder. Então, considere o quarto do participante e as áreas comuns às quais ele tem acesso para responder esta pergunta.

21. Número de pessoas na sua residência, contando com você: \_\_\_\_\_ pessoas

Nos casos em que a pessoa estiver morando em uma pensão, considere o número de pessoas que moram no quarto. Mesmo se não for em uma pensão, verifique o nº de pessoas no quarto.

22. Atualmente você mora:

Este campo permite assinalar mais de um item.

- ( ) Com cônjuge ( ) Com amigos  
 ( ) Com filhos ( ) Em república  
 ( ) Com os pais ( ) Em pensão  
 ( ) Com irmão (ã) ( ) Sozinho  
 ( ) Com outros parentes. Quem? \_\_\_\_\_ ( ) Outro:

23- Identificação dos membros que residem com o participante\*

Tipo de Vínculo*	Sexo	Idade	Ocupação	Nacionalidade

\*Para todas as pessoas que moram com o participante, preencher os cinco itens de identificação.\*\* Este item se refere à descrição do tipo de vínculo das pessoas que moram com o participante, por exemplo: cônjuge, filho, pai, irmão, etc.

**Utilização do SUS e SUAS**

23. Você já teve acesso ao Sistema Único de Saúde - SUS? ( ) Sim ( ) Não

24. Você possui o cartão do Sistema Único de Saúde - SUS? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

Explique o que é o SUS. Atente-se ao fato de que muitas pessoas já acessaram o SUS, mas não necessariamente tem um cartão nacional do SUS.

25. Você já teve acesso ao Sistema Único de Assistência Social - SUAS?  
( ) Sim ( ) Não

26. Você possui um CADÚNICO? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

Nesta pergunta queremos saber se a pessoa conhece a possibilidade de ter benefício do governo federal. Explique o que é o CADÚNICO. Consulte o link: <http://www.programadogoverno.org/cadastro-unico-do-governo-federal-cadunico/>

27. Se sim, usufrui/já usufruiu de algum benefício? ( ) Sim ( ) Não

### **Religião/Crença:**

As respostas 28, 29 e 30 são estritamente auto declaratórias. Ou seja, pergunte ao participante, evite inferências.

28. Possui alguma religião/crença? ( ) Sim ( ) Não.

29. Se sim, qual? \_\_\_\_\_

30. É praticante? ( ) Sim ( ) Não

### **Língua**

Perguntem qual(is) a(s) língua(s) do país que nasceram. A língua primária nem sempre é a língua dominante

31. Qual/quais a(s) sua(s) língua(s) primária(s)? \_\_\_\_\_

É possível que o sujeito tenha mais de uma língua primária, como no caso de filho/a de pais que possuem línguas primárias distintas e as transmitem. Assim, atente-se a verificar se tratam realmente de duas línguas primárias ou de outras línguas.

32. Fala outra língua? ( ) Sim ( ) Não

33. Se sim, qual(is)? \_\_\_\_\_

34. Nível da língua portuguesa antes da imigração:

- a) Compreensão oral: ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Boa ( ) Ótima
- b) Compreensão escrita: ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Boa ( ) Ótima
- c) Expressão oral: ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Boa ( ) Ótima
- d) Expressão escrita: ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Boa ( ) Ótima

35. Apropriação da língua portuguesa atualmente:

- a) Compreensão oral: ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Boa ( ) Ótima
- b) Compreensão escrita: ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Boa ( ) Ótima
- c) Expressão oral: ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Boa ( ) Ótima
- d) Expressão escrita: ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Boa ( ) Ótima

A resposta à estas perguntas são auto declaratórias. Ou seja, pergunte ao participante, evite inferências.

**Dados sobre a imigração:**

1. Data de saída de sua cidade de residência: \_\_/\_\_/\_\_\_\_  
1.a Data de saída da criança da cidade de residência: \_\_/\_\_/\_\_\_\_
2. É a primeira imigração? ( ) Sim ( ) Não  
2.a 1. É a primeira imigração da criança? ( ) Sim ( ) Não
3. Você imigrou com alguém? ( ) Sim ( ) Não  
3.a 1. A criança imigrou com alguém? ( ) Sim ( ) Não
4. Se sim, com quem?  
( ) Com cônjuge ( ) Com outros parentes  
( ) Com filhos ( ) Com amigos  
( ) Com os pais ( ) Outro: \_\_\_\_\_
- 4.a E a criança? \_\_\_\_\_
5. Após a saída, qual foi o seu percurso até chegar ao Brasil? E o da criança?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Listar em sequência todas as cidades em que o sujeito residiu até chegar ao Brasil.

38. Durante esse percurso você se alojou em?  
( ) Residência própria  
( ) Residência alugada  
( ) Residência familiar  
( ) Residência cedida  
( ) Em um campo de refugiados  
( ) Abrigo  
( ) Na rua  
( ) Outro: \_\_\_\_\_
- 38a. Durante esse percurso a criança se alojou em?  
( ) Residência própria ( ) Em um campo de refugiados  
( ) Residência alugada ( ) Abrigo  
( ) Residência familiar ( ) Na rua  
( ) Residência cedida ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Podem ser assinalados mais de uma alternativa, conforme os locais em que o sujeito se alojou.

36. Das pessoas importantes para você, alguém ficou no país de origem?  
( ) Sim ( ) Não
37. O que levou a saída do país de origem: \_\_\_\_\_
38. Data de entrada do cuidador no Brasil: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

38.a Data de entrada da criança no Brasil: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Se for difícil para o participante, ajude com recursos que o auxiliem a recordar pelo menos do mês e do ano da chegada ao Brasil.

39. Tipo de visto de entrada do cuidador:

- Trânsito  Permanente por razões humanitárias  
 Turismo  Outros. Qual: \_\_\_\_\_  
 Temporário. Qual: \_\_\_\_\_

39.1 Tipo de visto de entrada da criança:

- Trânsito  Permanente por razões humanitárias  
 Turismo  Outros. Qual: \_\_\_\_\_  
 Temporário. Qual: \_\_\_\_\_

São vistos temporários: Viagem cultural ou missão de estudos, viagem de negócios, artistas e desportistas, estudante, trabalho, jornalista, missão religiosa.

Consulte o link: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/migracoes/permanencia/vistos/vistos>  
Para melhor responder esta questão

40. Tipo de status migratório atual do cuidador:

Este campo permite assinalar mais de um item.

- Refugiado  Imigrante humanitário  
 Solicitante de refúgio  Apátrida  
 Deslocado ambiental  Imigrante indocumentado  
 Imigrante econômico  Outro. Qual: \_\_\_\_\_

40.a Tipo de status migratório atual da criança:

Este campo permite assinalar mais de um item.

- Refugiado  Imigrante econômico  
 Solicitante de refúgio  Apátrida  
 Deslocado ambiental  Imigrante indocumentado  
 Imigrante humanitário  Outro. Qual: \_\_\_\_\_

Consulte o link: [http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD\\_57\\_Liliana\\_web3.pdf](http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf)  
Para melhor responder esta questão