

“ELE É O ÚNICO QUE FALA DA NOSSA TRAVESSIA”: A EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS VENEZUELANAS NO BRASIL

“HE'S THE ONLY ONE WHO TALKS ABOUT OUR JOURNEY”: THE EXPERIENCE OF VENEZUELAN CHILDREN IN BRAZIL

Maria Luiza Posser Tonetto

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2539974760876339>

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8320-0785>

E-mail: malu03posser@gmail.com

Flávio Santiago

Pesquisador em nível de pós-doutorado na Universidade Federal de Juiz de Fora

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2223834801342440>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7019-2042>

E-mail: santiagoflavio2206@gmail.com

Sueli Salva

Pós-doutorado pela UNIMI/Milão/Itália

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8144640957398714>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6760-770X>

E-mail: sueli.salva@ufsm.br

Resumo: O artigo reúne pesquisas dos autores sobre a trajetória de crianças venezuelanas em instituições educacionais no Brasil e reflete sobre o reconhecimento dessas crianças como sujeitos ativos, produtores de cultura e participantes do espaço político, desafiando a lógica adultocêntrica predominante nas ciências sociais e humanas. As ferramentas da colonialidade influenciam o controle migratório ao estabelecer critérios rígidos sobre quem pode entrar e permanecer no país, forçando imigrantes a se adequarem a padrões nacionais que negam sua alteridade. Esse processo homogeneiza diferenças, transformando-as em padrões socialmente aceitos. Além disso, a aceitação dos imigrantes é condicionada à sua utilidade econômica, marcando suas trajetórias com segregação, xenofobia, provisoriabilidade e medo. Portanto, o artigo analisa os atravessamentos raciais, culturais, étnicos e etários que afetam as experiências das crianças venezuelanas no Brasil, frutos de um processo colonial que justifica e perpetua relações hierárquicas.

Palavras-chave: Colonialidade. Protagonismo. Crianças Venezuelanas. Educação.

Abstract: This article brings together the authors' research on the experiences of Venezuelan children in educational institutions in Brazil, reflecting on the recognition of these children as active subjects, producers of culture, and participants in political spaces, challenging the predominant adult-centric logic in social and human sciences. The tools of coloniality influence migration control by establishing rigid criteria on who can enter and remain in the country, forcing immigrants to conform to national standards that deny their alterity. This process homogenizes differences, transforming them into socially accepted norms. Furthermore, immigrant acceptance is conditioned upon their economic utility, marking their paths with segregation, xenophobia, temporariness, and fear. Therefore, the article analyzes the racial, cultural, ethnic, and age-related intersections that affect the experiences of Venezuelan children in Brazil as products of a colonial process that justifies and perpetuates hierarchical relations.

Keywords: Coloniality. Protagonism. Venezuelan children. Education.

Introdução

Este artigo entrelaça os estudos realizados pelos autores nas cidades de Juiz de Fora/MG e Santa Maria/RS sobre o deslocamento de crianças da Venezuela para o Brasil, abordando suas experiências em escolas e como desafiam as concepções predominantes centradas em adultos nas áreas de ciências sociais e humanas. A pesquisa enfatiza a importância de reconhecer essas crianças como ativas participantes culturais (Corsaro; Sarmiento; Rosemberg), que, sobretudo, existem e têm suas próprias experiências migratórias, fomentando sua influência como agentes no cenário político. Ao analisar as vivências das crianças migrantes, ressaltamos as transformações que elas geram nos ambientes recém-descobertos e as maneiras como reinterpretem e resistem em sua jornada de deslocamento internacional.

O fluxo de crianças venezuelanas ocorre em um contexto de controle migratório rigoroso que se baseia em práticas de colonialidade para determinar quem pode entrar no Brasil e nele permanecer. Com o objetivo de manter uma distância do “outro”, tal controle obriga os imigrantes – inclusive as crianças – a se conformarem às normas nacionais que frequentemente negam suas identidades. Esse processo de padronização converte as diversas culturas em normas socialmente aceitas, que limitam a expressão das identidades e contribuições culturais dos imigrantes.

As barreiras étnico-raciais e culturais se apresentam como um forte impacto nas suas vivências diárias, inclusive nas instituições educativas, que se alinham com a estrutura hierárquica da colonialidade. Contudo, a escola possui um papel complexo, pois ao mesmo tempo que mantém hierarquias, também é um espaço potente de acolhimento e de vivências outras.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo problematizar as tessituras que as crianças venezuelanas compõem e tecem nas instituições educativas por meio da sua presença e da sua identidade. Na primeira parte, buscamos trazer um panorama da formação do Estado-Nação brasileiro e as novas migrações oriundas da Venezuela. Em um segundo momento, conceituamos processos de exclusão e estigmatização existentes dos estrangeiros, refletindo sobre a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos históricos e sociais, ativos, com suas próprias perspectivas dentro do cenário político de deslocamento internacional. Em um terceiro momento, interligamos nossas pesquisas, realizadas em diferentes lugares do país, com famílias, professoras e crianças venezuelanas.

Metodologicamente, partimos de uma análise de cunho qualitativo, trazendo relatos orais de famílias e de professoras entrevistadas, bem como observações das crianças venezuelanas em escolas de Educação Infantil. Além disso, pautamos uma escrita reflexiva, com uma dedicação ética em assumir a responsabilidade pela configuração de um diálogo social consciente de sua natureza construída e posicionada de forma intrínseca (Colombo, 2016). A reflexividade implica em renunciar à ideia de que o pesquisador detém uma interpretação onisciente enquanto mantém um discurso especializado sobre questões sociais. A interpretação exige ultrapassar a dimensão da subjetividade do(a) pesquisador(a), operando na construção de sentidos que resulta da ação e relação entre pesquisador(a) e sujeitos, constituída através da linguagem, e a reflexividade lembra a complexidade das relações de poder interpostas na ação de investigar e nas relações com os sujeitos. Portanto, temos a reflexividade como um compromisso de assumir a responsabilidade pela influência que advém da habilidade de narrar os encontros. Como referencial teórico, adotamos principalmente Abdelmalek Sayad, Jader Janer Moreira Lopes, Aníbal Quijano, Anete Abramowicz, entre outros.

A migração no Brasil: formação do Estado à recente chegada de venezuelanos

No âmbito do fenômeno das migrações enquanto movimentos sociais, novos dispositivos de dominação e exploração são forjados, ao lado de novas práticas de liberdade e igualdade. A condição migrante da atualidade é, portanto, substancialmente diferente da condição migrante dos séculos passados, já que a ela se imbrica um conjunto de modificações no espaço histórico-geográfico e o Brasil não está fora desse processo.

Os grandes fluxos migratórios para o Brasil, iniciados no fim do século XIX e no início do XX, contaram com incentivos do império e depois da república, com subsídios que envolviam desde a compra das passagens até a doação de terras e apoio à chegada em novos territórios. Isso foi incitado pelo fim do trabalho escravo negro e por uma política de branqueamento da população brasileira, incentivada pela concepção de que o clareamento da epiderme de seu povo levaria o Brasil a outro patamar civilizatório.

Nesse momento, o Brasil experimentou um movimento significativo de imigração durante a Primeira República, porém com a preferência por imigrantes europeus, considerados superiores em comparação com outros grupos étnicos presentes no país naquela época. Conforme Giralda Seyferth (2002), na imigração europeia massiva no Brasil entre os séculos XIX e XX, o governo brasileiro tinha uma grande preocupação em preservar as culturas de origem dos imigrantes que aqui se estabeleciam. As políticas adotadas visavam evitar que esses imigrantes perdessem suas identidades culturais ao se integrarem à sociedade brasileira, ou seja, não se “abrasileirassem”.

Assim, para garantir uma imigração considerada positiva, criou-se uma lógica de exclusão para os indesejáveis. Um exemplo ocorreu durante a Era Vargas, período no qual as políticas de imigração foram marcadas por ideais de "genética superior", segurança nacional e racismo, aplicando cotas, restrições de entrada e até expulsões para promover o chamado “branqueamento” da população brasileira (BRASIL, 1934).

Nos últimos anos, o movimento migratório para o Brasil se intensificou, porém, de forma notavelmente distinta do fenômeno ocorrido no passado, que era planejado pelo Estado. A partir de 2016, com o agravamento da crise política e econômica na Venezuela, observa-se uma intensificação do movimento migratório em direção à fronteira do estado de Roraima, que se tornou uma rota viável para a obtenção de documentação regularizada no Brasil. Durante o período de 2016 a 2017, Roraima passou a concentrar 64% dos registros de imigrantes provenientes da Venezuela (Baeninger; Demetrio; Domeniconi, 2022).

A crise na Venezuela, que ocasionou as intensas emigrações do país, é extremamente complexa. Em 1998, Hugo Chávez foi eleito presidente do país, representando um ponto importante na luta contra o imperialismo e em favor do desenvolvimento na América Latina. Contudo, a proposta, que desafiava o modelo de democracia liberal estadunidense e do livre mercado, gerou significativas reações dos países imperialistas que buscam manter o controle sobre os recursos e modos de vida dos países sul-americanos, como uma forma de recolonização (Estanislau, 2002).

Embora tenham ocorrido progressos significativos, muitas dificuldades persistiram, incluindo altas taxas de criminalidade, corrupção generalizada, dependência exclusiva do petróleo, falta de segurança alimentar e uma economia e padrão de consumo baseados em importações (Dos Santos, 2019). Tais problemas ocasionaram um aumento na entrada de dólares, tornando mais barato importar mercadorias do que produzir internamente, afastando-se de uma soberania de Estado.

Os traços da colonialidade no país foram reforçados pelo padrão de importação, e a moeda estrangeira passou a ser central na economia venezuelana. O autor venezuelano Fernando Coronil (ÍMBER, 2016) observa que a crise no país é uma mistura complexa de fatores: um país rico em petróleo, mas incapaz de reduzir sua dependência dessa riqueza e vulnerável a pressões externas, tanto no modelo de consumo quanto na economia. Soma-se a isso uma eleição extremamente polarizada e militarizada de Nicolás Maduro.

Analisamos, de maneira breve, a complexidade da crise no país a fim de compreender o motivo de muitos venezuelanos migrarem para o Brasil nesse tempo histórico, além de valorizar os contextos específicos que trazem consigo. É essencial, ainda, desfazer o estigma que pessoas venezuelanas carregam consigo de ser exemplo de um "país que falhou”.

Com todo esse contexto, o Brasil tornou-se um país atrativo para as pessoas venezuelanas que se deslocam por razões socioeconômicas, devido ao acirramento das fronteiras do norte global e à boa imagem internacional do Brasil. Com esse aumento da migração para o país, exigiu-se uma resposta do Estado brasileiro, sendo uma delas a nova lei de migrações (Lei 13.445/2017), que revogou o Estatuto do Estrangeiro e uniu diversos grupos para discussão pública. Contudo, com o processo político de golpe da presidenta Dilma Rousseff, conseqüentemente com a ascensão de Michel Temer à presidência do país, houve a regulamentação da lei pelo Decreto 9.199/2017, que foi contrário às concepções humanísticas da lei, como incluir o termo “clandestino” e prever a

prisão de migrantes indocumentados (Amaral; Araújo, 2023).

O Programa de Interiorização, que se insere na Operação Acolhida, é uma iniciativa que visa direcionar a migração desses indivíduos de maneira coordenada, envolvendo tanto aspectos humanitários quanto ações do poder público federal e organizações internacionais, como a ONU (Baeninger; Demétrio; Domeniconi, 2021). Entre abril de 2018 e dezembro de 2020, um total de 46.589 imigrantes venezuelanos deixaram Roraima para se estabelecerem em outras regiões do Brasil através do Programa de Interiorização (Baeninger; Demétrio; Domeniconi, 2021). A implementação desse programa se materializa através de mecanismos institucionais, que incluem a transferência dos imigrantes de abrigos em Boa Vista para abrigos municipais e entidades religiosas em outras localidades do país.

Além disso, destaca-se o importante papel desempenhado pela sociedade civil no contexto do Programa de Interiorização. Entre 5 de abril de 2018 e 10 de julho de 2020, aproximadamente 9.221 indivíduos foram direcionados de abrigos em Boa Vista para outras cidades brasileiras, tendo o apoio ativo de organizações não governamentais, evidenciando o engajamento da sociedade civil no processo de migração dirigida.

A estratégia de interiorização, segundo Aureli (2021), é um programa no qual venezuelanos são realocados para municípios e capitais brasileiras que concordam em participar do programa (cerca de 700 cidades aderiram à estratégia). O programa contém quatro modalidades: (1) a saída de abrigos em Roraima para centros de acolhimento e integração nas cidades de destino, (2) a reunificação familiar, (3) a reunião social e (4) a Vaga de Emprego Sinalizada (VES).

Antes de participarem da estratégia de interiorização, os venezuelanos devem estar com sua situação documental regularizada no Brasil, ou seja, possuir solicitação de condição de refugiado ou residência temporária, além de possuir Cadastro de Pessoa Física (CPF), Carteira de Trabalho, carteira de vacinação em dia e passar por verificação médica. Vale destacar que a participação é voluntária, gratuita e tem como foco prioritário aqueles em situação de vulnerabilidade. Essa iniciativa é considerada uma referência mundial em acolhida humanitária, devido à forma segura como é conduzida e à maneira como promove uma integração eficaz e digna nas cidades de destino.

O projeto de interiorização de migrantes e refugiados venezuelanos ocorre para todas as regiões do país, mas, nos dados analisados, os principais destinos são o Sul e o Sudeste (Baeninger; Demétrio; Domeniconi, 2021). Esse processo de acolhida exige um diálogo entre as diversas regiões do país que, embora tenham suas especificidades, podem refletir juntas sobre desafios e políticas públicas de integração. É esse encontro — de territórios, culturas, reflexões e ações — que buscamos tecer aqui.

Fronteiras na infância migrante: entre o controle estatal e as (re) existências das crianças

A imigração de crianças é repleta de complexidades relacionadas não só à sua integração social, mas também ao seu protagonismo de transformar as ideias de pertencimento e identidade em um ambiente de mudança. Ao estabelecer ligações com seus pares e com seus educadores, partilhar vivências únicas e trazer outras brincadeiras, essas crianças contribuem ativamente para a construção de uma nova comunidade. Este envolvimento desafia barreiras criadas por preconceitos enraizados, revelando a possibilidade de transformação nas vivências infantis face às realidades migratórias.

No mundo, marcado irreversivelmente pelos deslocamentos internacionais, é necessário pensar nas crianças que carregam duas alteridades: ser criança e ser estrangeiro (Elhajji; Paraguassu, 2021). Nesse sentido, as crianças imigrantes são vistas como menores, sendo que sua condição de “menoridade” é reforçada pela condição de serem estrangeiras.

A luta se dá pelo domínio da fala e pelos meios de sua reprodução, destacamos que a criança migrante, duplamente menor, está condenada a nunca sair de sua condição de sujeito menor, uma vez que, ao passar a fase da infância, permanecerá estrangeira (Elhajji; Paraguassu, 2021, p 416).

Essa realidade se conecta com os ensinamentos de Sayad (1998) ao afirmar que a presença do imigrante destaca a arbitrariedade das instituições estatais ao questionar a “ficção jurídica” que sustenta o Estado-nação moderno como um espaço territorialmente delimitado e construído a partir da lógica da exclusão. Esse sistema se manifesta no binarismo entre nacional e não-nacional, no qual somente os nacionais têm seus direitos protegidos, enquanto os estrangeiros ocupam um “não-lugar” na ordem jurídica e social, sendo tolerados apenas quando sua presença é economicamente vantajosa e benéfica dentro dos padrões estabelecidos pelo Estado. Para o autor, “só há existência política possível, isto é, politicamente reconhecida, dentro do quadro da nação e da nacionalidade, e ainda sob condição de ser garantida pelo Estado” (SAYAD, 1998, p.174).

Portanto, o estrangeiro precisa se adaptar e demonstrar sua relevância econômica ou cultural para ser aceito no país para o qual migra, tendo que se adaptar às expectativas dos nacionais. A constante necessidade de legitimação de sua presença reflete na “hospitalidade condicionada”, como sugerido por Derrida (2003), já que o migrante precisa esconder sua identidade para ser aceito e acaba comprometendo sua singularidade em troca de uma inclusão limitada. Por outro lado, a hospitalidade proposta por Derrida vai além da adaptação a uma narrativa fixa ou a um passado idealizado, requerendo um planejamento consciente para que o acolhimento seja significativo, ético e não uma simples reprodução de normas que acabam por condicionar o imigrante (Sá, 2020).

Ainda, a migração – como um fenômeno coletivo – desafia a estrutura do Estado-nação ao questionar e ameaçar os fundamentos dessa ordem, pois “a migração leva a refletir sobre o que é impensável e inaceitável nessa ordem, colocando em risco sua própria existência” (Sayad, 1998, p. 267). Na modernidade, emerge o Estado nacional como uma estrutura que conecta a população a um território específico juntamente com o governo localizado nele, na qual a organização visa estabelecer uma identidade compartilhada entre os cidadãos e o Estado-nação (Quijano, 2005). No entanto, esta formação de nacionalidade fortalece uma noção de adesão política e legal que é concedida somente aos cidadãos nacionais, excluindo aqueles que não se encaixam nos padrões étnico-raciais ou culturais aceitos pela sociedade.

Dessa forma, as ferramentas da colonialidade controlam o fluxo migratório por meio de critérios que promovem uma identidade nacional homogênea, excluindo aqueles classificados como indesejáveis pelo Estado. Esse procedimento é justificado pela colonialidade jurídica e social que legitima a desigualdade de direitos formais e materiais para os não nacionais, baseando-se em “xenofobia seletiva diante da estrangeiridade não europeia e que se expressa não somente na aversão ou ódio ao não nacional, mas na desigualdade formal e material de direitos” (Bertoldo, 2020, p. 48).

No contexto brasileiro, é possível observar que o governo estabelece categorias legais para classificar migrantes de acordo com suas próprias agendas políticas e econômicas. No entanto, essas definições delimitadas e discricionárias excluem aqueles que não se enquadram perfeitamente nelas. Migrantes que não atendem aos critérios para obtenção de vistos ou refúgio acabam em uma situação vulnerável, tendo sua permanência ou exclusão do território intrinsecamente relacionada com fatores como etnia, sexo e classe social.

Hannah Arendt (1990) argumenta que a falta de um lugar na sociedade impede os imigrantes de participarem politicamente no espaço público, uma vez que o Estado estabelece a nacionalidade como um requisito essencial para a cidadania. Assim sendo, a presença do imigrante põe em evidência as restrições intrínsecas das políticas de integração e mostra como o Estado-nação influencia a garantia dos direitos com base na nacionalidade, privando os imigrantes de um reconhecimento. Para melhor explicar, colacionamos os entendimentos de Giuliana Redin:

Essa segregação-escravização do humano pelo vínculo formal de cidadania, fruto de um artifício da modernidade incrustado no legalismo da vontade soberana, isto é, individualista, é uma violência silenciosa. Ao encaixotar o indivíduo sob o manto do nacionalismo e forjar a sua condição humana pelo atributo do direito subjetivo (sujeito individual), o sistema moderno do Estado-nação legitima e impõe violentamente uma categoria de pertencimento que está além da noção de pessoa humana (Redin, 2013, p. 25).

Nesse contexto, problematizamos que as pesquisas sobre migração infantil ainda são limitadas devido à predominância de estudos focados no deslocamento de adultos (Moscoso, 2008), ainda que esse tipo específico de migração também seja influenciado pelo panorama supramencionado. De modo geral, as crianças migrantes não são consideradas como agentes ativos, mas sim como futuros adultos, uma perspectiva que revela um viés adultocêntrico. Assim, resulta em uma abordagem restrita por parte dos governos e das instituições de pesquisa ao negligenciarem as especificidades e singularidades dessas crianças. De acordo com Waldman e Breitenvieser (2021), é comum que as crianças sejam consideradas apenas como motivos para migração familiar sem que suas próprias opiniões ou experiências sejam levadas em consideração.

As informações acerca das crianças muitas vezes são limitadas ao essencial para embasar decisões políticas, contribuindo para a visão estabelecida da infância como uma fase caracterizada pela imaturidade que demanda a supervisão dos adultos (Qvortrup, 2011). Esse contexto é fortalecido pela visão centrada nos adultos e que menospreza a infância ao vê-la como uma etapa de “vir a ser”, na qual a criança é simplesmente uma versão não acabada do futuro adulto, visão que retira da infância o direito à sua própria história única reconhecimento de seu potencial cultural.

Conforme descreve Rosenberg (1976), o adultocentrismo “biologiza” a criança ao padronizá-la de acordo com expectativas de desenvolvimento adulto ignorando seu papel transformador. Em situações assim, a ela é frequentemente vista como “diferente”, precisando de orientação contínua para eventualmente se ajustar à lógica unificadora da sociedade adulta. Dessa forma, cabe a todos que atuam diretamente com as infâncias a responsabilidade de executar o que a perspectiva decolonial propõe: que as crianças deixem de ser vistas como seres “incompletos”, ou como recipientes vazios que devem ser moldados através das imposições provenientes de adultos que, em função de um saber colonizador, tendem a imperar sobre as crianças (Alegre; Palermo, 2021).

Contudo, de acordo com Corsaro (2011), sendo a posição que assumimos neste artigo, as crianças têm um papel crucial na manutenção e na mudança social ao interagirem e criarem cultura, tanto com adultos quanto com seus pares. Nessas trocas, elas desenvolvem conhecimentos próprios e transformam suas vivências em algo inovador, que vai além da simples cópia dos valores e comportamentos dos adultos. Esse processo de significação é construído a partir das relações que formam, tanto no ambiente familiar quanto fora dele, resultando em uma cultura infantil que oferece novas interpretações da realidade, movimento denominado como reprodução interpretativa (Sarmiento, 2003; Corsaro, 2011).

No cenário migratório, o papel ativo das crianças é fundamental, pois elas não apenas acompanham suas famílias na migração, mas também conferem ao processo significados únicos e dinâmicas próprias. Portanto, mesmo em um ambiente dominado por expectativas e normas adultas, elas mostram habilidades para agir e reinterpretar suas experiências, ultrapassando as barreiras do ponto de vista adultocêntrico. A participação ativa das crianças na migração demonstra como suas vivências e conhecimentos adicionam à construção social e coletiva desse fenômeno, revelando um potencial transformador que desafia a lógica unificadora e restritiva dos adultos.

Deslocamentos infantis: vivências e a escola como espaço outro

Na pesquisa realizada em Juiz de Fora/MG, o processo de análise do material emergente das entrevistas, as quais foram transcritas, teve como objetivo compreender as diferentes enunciações familiares, as representações e autorrepresentações de quem são os alunos “estrangeiros em território estrangeiro”, investigando como a integração de famílias de origem migratória podem ter impactos e serem impactadas na colaboração escola-família, bem como a percepção dos professores e professoras em relação a famílias e as crianças migrantes e das famílias em relação ao espaço escolar.

Além disso, trazemos fragmentos de pesquisa realizada em Santa Maria/RS com acompanhamento de crianças venezuelanas em uma escola de educação infantil, fruto de pesquisa de dissertação. As experiências de pesquisa se aproximam e se divergem em pontos específicos, mas auxiliam a refletir sobre o papel da escola, como espaço outro, no acolhimento das crianças venezuelanas.

Apesar das singularidades que compõem o processo migratório, no caso específico das

famílias que participaram de uma das pesquisas, possuem como característica em comum da migração: a condição do refúgio. A Convenção de Genebra, 1951, define o refugiado como uma pessoa que reside fora do seu país de origem e que não pode ou não quer regressar ao território de origem devido a um receio fundado de perseguição por razões raciais, religiosas, de nacionalidade, de pertença a um determinado grupo social, opinião política. Apesar de nenhuma experiência de refúgio ser igual, neste caso específico todas são marcadas pela espacialidade transnacional envolvendo dois territórios: Venezuela e Brasil.

A outra se trata de imigrantes, e não refugiados, que se deslocaram em razão da crise econômica, com apoio da igreja. O cenário revelou a religião como protagonista no acolhimento desse grupo. As primeiras necessidades das famílias, como moradia, roupa, alimentação e emprego, foram supridas pelos centros religiosos, integrando-os a um grupo coletivo, que gera pertencimento e reconhecimento da existência dentro da comunidade. Em outras palavras, as comunidades religiosas “criam nas políticas de acolhimento aos imigrantes não apenas condições de resgatar minimamente a dignidade e a segurança, mas a possibilidade de integração à comunidade local, reforçando uma identidade universal, de fraternidade e solidariedade” (Coutinho; Huda, 2024, p.264). Revela-se que as religiões ocupam as lacunas deixadas pelo Estado. Revela-se que as religiões ocupam as lacunas deixadas pelo Estado.

Traremos, então, para o diálogo as narrativas das famílias, professoras e crianças sobre os processos migratórios, focando na chegada e permanência dentro das escolas. O encontro da escola, historicamente formada por parâmetros homogêneos, com o “outro”, no caso com as crianças venezuelanas refletem na problematização das contradições existentes, bem como demonstram as potências desse espaço. Além disso, as narrativas permitem considerar a maneira das crianças venezuelanas estar no mundo, suas manifestações, relações, brincadeiras, imaginações e participações no mundo comum.

Nós viemos para o Brasil cruzando a floresta, tinha uma estrada de terra, cheia de barro, nós caímos algumas vezes no caminho e se machucamos, mas meu filho mais velho caiu de uma altura super alta dentro de um rio, sorte que não tinha pedra, pois senão ele tinha morrido. Fiquei assustada, sabe?! Porque estávamos muito no alto e ele caiu lá embaixo. Eu falei, meu filho!!!!!! E saí correndo desesperada. O meu marido disse: calma que o rio não está alto, está embaixo ele não vai se afogar. Fiquei com medo dele ter morrido dentro do rio. Até hoje, depois de dois anos, meu filho fala desse dia e do medo que ele sentiu, ele é o único que fala da nossa travessia, nem meu marido, nem as outras crianças falam, meu marido quando começo a comentar sobre a nossa travessia fica irritado. (fragmento de uma entrevista com uma mãe venezuelana, agosto de 2023).

O relato demonstra a vontade da criança de falar sobre sua vivência de migração, assumindo o seu protagonismo dentro desse processo. Quando a criança fala por si mesma em situações sociais como protagonista de suas ações cotidianas, podemos perceber uma forma impactante de micropolítica, visto que instituições como a escola e a sociedade raramente conseguem realmente ouvi-la (Abramowicz, 2020). Adotar uma perspectiva de escuta como verbo ativo é uma forma de romper com o adultocentrismo, que promove uma relação de alteridade, reconhecendo a singularidade e a importância da experiência da criança na construção e na participação do espaço público.

As crianças acompanhadas nas escolas demonstravam, por um lado, uma vontade incessante de falar e narrar, e, por outro lado, um silêncio prolongado, que também é significativo e exige compreender se é um silêncio de elaboração subjetiva do pensar ou ato de silenciamento. Contudo, mesmo que essas crianças ocupassem as salas com sua fala e presença, existia uma negação por parte do adulto de reconhecer que as crianças tinham uma história, mas elas insistiam em falar, gritar ou até mesmo chorar, gerando um movimento novo e impróprio. É, portanto, fundamental compreender “como a criança reflete o novo” (Salva, Schütz, Mattos, 2021), demandando uma

observação cuidadosa, percebendo que a criança, por meio de sua expressão corporal, gestos e atos, retrata no seu comportamento microevoluções (Salva, Schütz, Mattos, 2021).

Além disso, as experiências migratórias marcam a trajetória de vida daqueles que as vivenciaram. Essas devem ser pensadas como processos, que não se finalizam na chegada ao destino, como podemos perceber no relato da mãe venezuelana que, apesar de o ato migratório ter ocorrido há alguns anos, ainda é uma memória pouco acessada para os membros familiares, pois são dores geográficas que se tornam perenes.

Por isso, consideramos essencial abordar a vida a partir de uma perspectiva especializada, da vivência espacial e a emergência das singularidades que se fazem presentes nos diferentes locais, a partir das variadas escalas que as constituem, indo além da simples observação do espaço como uma superfície habitada. Devemos reconhecer o valor da topogênese na formação e no desenvolvimento humano, considerando a espacialidade como uma das dimensões que se revelam no processo de existência (Lopes, 2020; 2021). Nossa vivência espacial é construída pelas nossas muitas interlocuções.

O nascer espacial é isso, é quando as palavras (quer em forma de balbucios, corporeidades ou outras linguagens) tocam outras (as nossas, também em múltiplas linguagens), potencializando a renovação, a condição de sermos e de estarmos em horizontes comuns e constantes, sejam dissonantes ou não, onde as muitas espacialidades são fronteiras embaçadas entre o eu e os outros, entre o mundo do sujeito e o dos outros, por sempre embebidas de muitos sentimentos (Lopes; Paula, 2023, p. 3).

Nesse contexto, a experiência da criança venezuelana que participou da pesquisa revela essa dinâmica de pertencimento complexo, ao afirmar que o Brasil e os símbolos brasileiros, onde agora vive, pertencem à sua memória da Venezuela. Para essa criança, a experiência migratória traz um novo espaço com sua cultura, identidade e história próprias, enquanto ela carrega consigo um desejo profundo de que sua cultura original seja respeitada e valorizada no novo ambiente que ocupa. Esse espaço escolar, portanto, não se torna apenas um palco para a adaptação, mas sim um lugar de construção e coabitação onde as muitas espacialidades se encontram e são recriadas a partir das vivências e singularidades de cada um.

Ainda, em relação a essa vivência especializada, uma das professoras que recebeu em sua turma uma menina venezuelana e concedeu uma entrevista conta um pouco da narrativa da criança em relação ao percurso de travessia para o Brasil:

María Alejandra, minha aluna que veio da Venezuela junto com a sua mãe, alguns meses depois que ela chegou na nossa turma ela quis contar o porquê estava aqui: disse que as coisas estavam difíceis no seu país e que a mãe e o padrasto vieram para o Brasil para buscar trabalho e que aqui ela poderia estudar. Explicou também que sua família está toda dividida tem tio no Peru, na Colômbia e na Alemanha, uma família toda separada e que antes de vir ao Brasil ela morou no Peru e na Colômbia também. Ela também contou que sua mãe estava grávida e que teria um irmão um pouco brasileiro, pois iria nascer aqui (fragmento de uma entrevista com uma professora que recebeu crianças venezuelana em sua sala durante o ano letivo, agosto de 2023).

A narrativa da criança recontada pela professora nos traz a questão de que as escolhas migratórias não são em sua maioria das vezes decisões individuais, mas deliberações familiares, orientadas não só para a maximização dos rendimentos, mas para um investimento na escolarização dos filhos, por exemplo. É a família que muitas vezes determina quais membros são considerados para a migração, identifica oportunidades de reassentamento e, em muitos casos, financia o processo migratório (Cognigni; Crespi, 2022).

Entre os familiares venezuelanos entrevistados ao longo dessa pesquisa, todos afirmaram que a decisão em se mudar para o Brasil estava relacionada ao direito de seus filhos estudarem nas escolas públicas e continuarem os seus estudos pelo menos até o fim do ensino médio, tendo em vista que a escolarização possibilitaria a criança adquirir o português de modo culto e o título

obtido permitiria a inserção no mercado de trabalho em postos que requerem maior qualificação¹. Além disso, essa e outras narrativas coletadas evidenciam um tecido familiar que se espalha por diversos países da América Latina, sendo uma outra configuração familiar nesses tempos atuais: a condição de espalhamento espacial e de laços que se mantém como memórias e possibilidades de futuros encontros. São as “famílias de lá”. O de lá é dito pelo de cá, como uma referência não a uma distância métrica, mas sobretudo, vivencialmente espacializada.

A chegada de uma criança migrante ou refugiada a uma instituição escolar não é perpassada somente por uma relação com a burocracia, mas também pela construção de confiança estabelecida pela rede existente entre as famílias migrantes. Isso pode ser observado na fala de uma mãe venezuelana que participou da pesquisa:

Eu cheguei na escola do meu filho por indicação de outra mãe venezuelana, ela já tinha crianças estudando na escola, e eu me senti mais confortável em matricular meu filho ali. Ai essa minha conhecida me ajudou, eu cheguei sem saber falar o idioma, ai ela me ajudou a falar com a direção da escola, me mostrou o caminho da escola. Como eu trouxe os documentos do meu filho da escola de Venezuela, foi muito fácil, aceitaram meu filho na metade do ano letivo, isso foi muito bom, pois pensei que ele iria perder um ano de estudo. Como toda mãe, eu tive muito medo de como o meu filho ia ficar na nova escola. Porque, na realidade, ele não falava português. Primeira vez que saía do seu país, não conhecia ninguém. Mas foi fácil. E sua maestra, a tia, recebeu ele no salão, na aula de classe. E aí foi se enturmando pouco a pouco. Ele tinha medo, se sentia confuso quando falavam com ele. Eu também, fiquei com o meu coração muito apertado, sem saber muito como ajudar, pois, aqui era tudo novo para mim também. Deu tudo certo, hoje ele adora ir à escola (fragmento de uma entrevista com uma mãe venezuelana, agosto de 2023).

A mãe relata que matriculou seu filho na instituição por indicação de uma conhecida e que possuía medos e anseios em relação à nova realidade que a criança encontraria. Esse relato, que evidencia os medos e anseios da mãe venezuelana em relação à nova realidade que seu filho encontraria, nos conduz a uma problematização, uma vez que não é somente a escola que é colocada em xeque com a chegada de um imigrante ou refugiado. Durante essa mudança, a família também se sente fragilizada, o que resulta em uma relação mútua de descobertas, um encontro de agentes novos, que se descobrem mutuamente na relação entre si, possibilitando um alargamento da vida. O alargamento da vida se dá pelo encontro da gente com outros, na troca, em uma relação que é uma interrelação, que vai para além daquilo que reconhecemos como interação (dois situados em locais diferentes no espaço que se interagem e que retomam a condição do espaço como superfície e localização), mas em um continuum, uma unicidade e totalidade do encontro, que a vivência se faz.

Mas a mãe da María Alejandra era muito participativa, ela gostava muito de construir interação com a escola. Estava sempre presente nas reuniões das filhas, estava interessada em saber como era que acontecia as coisas aqui no Brasil,

¹ Como apontado, a inclusão de crianças venezuelanas na educação básica e no ensino médio no Brasil é respaldada pela Lei nº 11.117 de 2022, que assegura o direito à educação para estudantes estrangeiros em situação de migração, solicitação de refúgio, refugiados ou apátridas. Isso é fundamental para fortalecer o Brasil e os brasileiros como um país e um povo acolhedores. Os estudantes em idade de educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental têm direito a matrícula imediata. A partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, o processo de avaliação e classificação será realizado na língua materna do estudante. Além disso, a falta de tradução juramentada de documentos pessoais ou comprobatórios de escolaridade anterior, a expiração do prazo de validade desses documentos ou a situação migratória irregular não impedirão a matrícula ou a participação em processos seletivos para o ensino superior ou tecnológico. É uma decisão política que rege a posição social e política em relação ao acesso a educação das crianças migrantes e refugiadas no contexto brasileiro.

perguntava tudo. Então, ela gostava de conversar com a gente, de trocar ideias, de falar, sabe, contar histórias delas. Então, ela tinha muito esse contato com a gente. No final do ano fizemos um trabalho em que Maria Alejandra deveria contar do seu país e a turma toda pesquisou sobre a Venezuela, aí a Mãe da Maria Alejandra, disse assim eu vou fazer um prato típico do meu país para vocês comerem. Foram as empanadas. Então, ela trouxe as empanadas prontas, que delícia!!! Também trouxe os ingredientes para as crianças verem, por exemplo a farinha que ela mostrou, que ela explicou para as crianças que era uma farinha própria, e explicou como que era feita, também explicou que aquele tipo de farinha só tinha na Venezuela. Nós aprendemos muito com ela (fragmento de uma entrevista com uma mãe venezuelana, agosto de 2023).

As pessoas que constroem a escola também aprenderam com a mãe venezuelana, existindo uma troca, possibilitando conhecer esse outro, estrangeiro, que tantas vezes é visto como algo negativo ou indesejado. Através da diversidade, e da nossa abertura para o encontro com essa diversidade, que podemos nos mover a construir novos olhares para com a vida.

A escola passa a ser uma forte referência simbólica na paisagem dos migrantes que, sendo estrangeiro em espaço estrangeiro, remete a uma possibilidade de acolhimento e pertencimento e, portanto, espaço de dialogia e, sobretudo, de uma pausa, mesmo que provisória para aqueles que fazem do movimento o seu viver. O lugar complexo da escola é acentuado, que por um lado mantém hierarquias de um mundo adulto e hierarquiza nacionais e não-nacionais, mas também é um lugar transformador e possível. A escola, enquanto espaço de diáspora, é um lugar onde grupos sociais – incluindo não apenas migrantes, mas também aqueles que enfrentam exclusão – moldam os espaços e territórios, transformando-os em "seus lugares" (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 472).

Além disso, as pesquisas vêm apontando que inexistem políticas educacionais que tragam estratégias de inclusão dos migrantes nas escolas brasileiras, cabendo aos profissionais das escolas, professoras, gestoras e crianças, pensarem em ferramentas de acolhimento. Nesse sentido:

A inexistência de políticas educacionais que norteiem os processos de inserção, inclusão e socialização dos imigrantes traz dificuldades a todos os envolvidos, principalmente aos profissionais que, sem esse direcionamento específico, devem desenvolver métodos próprios, nem sempre eficazes e potencializadores. Dessa forma, compreendemos que é necessário que sejam implantadas políticas de formação aos profissionais da escola que versem sobre o atendimento educacional aos alunos imigrantes para que práticas inclusivas sejam formalizadas e se tornem rotina nas escolas (Moraes; Campos, 2023, p.19).

As pesquisas aqui trazidas vão ao encontro de tais análises, evidenciando a falta de políticas educacionais regionalizadas ou nacionalizadas que tratem do acolhimento das crianças venezuelanas. As iniciativas partem das próprias profissionais das escolas estudadas, como a aproximação com as famílias e com as culturas. Também as próprias crianças se esforçam para promover o acolhimento. Na pesquisa de Santa Maria/RS, as crianças brasileiras demonstraram empenho em aprender o espanhol, perguntando sobre como falar as cores em espanhol.

As políticas de acolhimento são necessárias e podem, ao considerarem um processo de compartilhamento, constituir-se como forças contrárias a essas duras condições. Reafirmamos que a presença de venezuelanos nas escolas vem desempenhando novas configurações no cotidiano e nas rotinas escolares, e como a escola desempenha uma decisiva permanência dos laços parentais, forjando uma vinculação que as mantém unidas e permitem a manutenção (mesmo distanciada) com seus territórios de origem. Uma forma na paisagem que se torna um porto seguro nas travessias, enfrentamento dos rios que potencialmente, na vida migrante, podem levar a muitas perdas. Ao acolher a diferença, a escola pode desafiar as narrativas predominantes e criar

um ambiente educacional que valoriza a alteridade, dando forma a um microcosmo autêntico da sociedade. A escola é um território outro.

Considerações finais

O estudo emerge das inquietações coletivas dos autores ao dialogar sobre o papel central das crianças venezuelanas e questionar o discurso que as coloca apenas como figuras secundárias no contexto da migração, dependentes dos adultos. Buscamos evidenciar, através do diálogo com familiares e com professoras, bem como do acompanhamento das crianças, que elas são protagonistas na construção de suas identidades próprias ao reinterpretarem os lugares que frequentam, focando aqui na escola, suas narrativas pessoais, trajetórias e microrrevoluções.

As escolas possuem um papel complexo e dicotômico no acolhimento das crianças venezuelanas. Por um lado, são espaços de esperança para as famílias; por outro, reforçam, por vezes, estruturas hierarquizantes afetadas pela colonialidade, que silenciam as crianças, especialmente as venezuelanas. Ainda que haja hierarquias e colonização, ao adentrarem nas instituições, essas crianças já desacomodam, geram fissuras e exigem mudanças, o que torna essencial a transformação das escolas em espaços acolhedores e preparados para receber as crianças imigrantes.

O artigo também abre novas possibilidades para pesquisas futuras que explorem as organizações coletivas de imigrantes, destacando como indício surgido aqui, o papel dos espaços religiosos que, muitas vezes, atuam nas lacunas deixadas pelo Estado e constroem identidades e acolhimento de acordo com suas próprias relações/expectativas de poder. Também é importante analisar mais profundamente o programa de interiorização, considerando as experiências vivenciadas pelas famílias migrantes nesse processo. Por fim, destacamos a necessidade de estudar os desafios linguísticos enfrentados pelas crianças, uma vez que o Brasil é um país monolíngue.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e guerra: as balas perdidas! **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p. 01-14, 11 jul. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/childphilo.2020.48358>.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 461- 474, 2014.

ALEGRE, L. J.; FIGUEIRA, P.; PALERMO, Z. INFANCIAS DEL SUR: SUBJETIVIDADES EN LA DIFERENCIA. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 53–73, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43404>. Acesso em: 19 nov. 2024.

AMARAL, Ana Paula Martins; ARAÚJO, Mayara da Costa Baís. MIGRAÇÃO BOLIVIANA: DESAFIOS PARA AUTORIZAÇÃO DE RESIDÊNCIA FRENTE À NOVA LEI DE MIGRAÇÃO EM UMA VISADA CONTEMPORÂNEA. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 11, p. 337-346, 2023.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

AURELI, Sofia. **Conheça a estratégia que já transformou a vida de 50 mil refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil**. 2021. Portal Acnur. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/04/20/conheca-a-estrategia-que-ja-transformou-a-vida-de-50-mil-refugiados-e-migrantes-venezuelanos-no-brasil/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Joice de Oliveira Santos. Migrações dirigidas: estado e migrações venezuelanas no Brasil. **Revista Latinoamericana de Población**, n. 16, p. 5, 2022.

BERTOLDO, Jaqueline. **Fronteiras da igualdade**: direito à educação superior para imigrantes e refugiados (as) na UFSM. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20892>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 17 set. 2024.

COGNIGNI, Edith; CRESPI, Isabella. Migrant families. Intergenerational dynamics and inclusion in socio-educational contexts. **Educazione Interculturale**, v. 20, n. 2, p. VIII- XIV, 2022. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/15848>

COLOMBO, Enzo. Reflexividade e escrita sociológica. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 15–26, 2016. DOI: 10.5902/1984644420690. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20690>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Suzana Ramos; HIDA, Ricardo Toshio Bueno. Religião, **migração e refúgio**: um debate sobre a retórica visual da migração venezuelana. In: MAGALHÃES, Luís Felipe Aires et al. (orgs.). **Migração e refúgio: temas emergentes no Brasil**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2024. 456 p. ISBN 978-65-87447-30-8.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DOS SANTOS, Fabio Luis Barbosa. **Uma história da onda progressista sulamericana (1998-2016)**. Editora Elefante, 2019.

ELHAJJI, Mohammed; PARAGUASSU, Fernanda. Infância e estrangeiridade: duas alteridades, a mesma minoridade. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 43, p. 399-419, 2021.

ESTANISLAU, Lucas. **'Brasil vai virar a Venezuela'**: o que está por trás do bordão da direita que segue vivo em 2022. O que está por trás do bordão da direita que segue vivo em 2022. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/09/20/brasil-vai-virar-a-venezuela-o-que-estapor-tras-do-bordao-da-direita-que-segue-vivo-em-2022>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ÍMBER, Fernando Coronil. **El Estado mágico**: naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela. Editorial Alfa, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço e as geografias do viver. In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (Orgs.). **EnLacES no debate sobre infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 221 - 246.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. São Carlos: Pedro & João, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira De. Quando uma palavra toca a outra: topogênese e ensaios sobre a espacialização da vida de bebês e crianças e o direito a (outra) cidade. O desacostumar em formas de becos. Civitas: **Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 1-10, 2023.

MORAES, N. A. de; CAMPOS, M. A.; COTRIN, J. T. D. Inserção de haitianos na Educação Básica em Mato Grosso: percepção de gestores, professores e estudantes. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e87/1–24, 2023. DOI: 10.5902/1984644466500.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Proposições**, v. 22, p. 199-211, 2011.

REDIN, Giuliana. **Direito de Imigrar: Direitos Humanos e Espaço Público**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. B. M. Educação para quem? **Ciência e Cultura** (SBPC), v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.

SÁ, Rubens Lacerda de. **Internacionalização, hospitalidade e ideologia: por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento**. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A socialização infantil: a perspectiva sociológica da infância. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, n. 1, p. 67-79, 2003.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, n. 53, p. 117-149. São Paulo, 2002.

WALDMAN, Tatiana Chang; BREITENVIESER, Camila Barrero. Caminhos da participação social na formulação de políticas públicas: infância e migração internacional em São Paulo. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 43, p. 627-651, 2021.

Recebido em: 22 de outubro de 2024
Aceito em: 15 de dezembro de 2024