

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS SOBRE INFÂNCIAS

PROJETO DE PESQUISA

SER CRIANÇA “ESTRANGEIRA”:
rodas de conversa com crianças refugiadas em Porto Alegre

Proponente: Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles

Porto Alegre, fevereiro de 2016.

Projeto de Pesquisa: SER CRIANÇA “ESTRANGEIRA”: rodas de conversa com crianças refugiadas em Porto Alegre

Período de execução: agosto de 2016 a julho de 2019

Dados de Identificação

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Educação

Proponente: Profa. Dra. LENI VIEIRA DORNELLES

Data do início da pesquisa: agosto de 2016

Membros da equipe:

PESQUISADORAS:

1) Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Educação

2) Profa. Dra. Circe Mara Marques

Instituição: Universidade dos Altos do Rio do Peixe (UNIARP, Santa Catarina)

Prevê-se a participação de um bolsista de Iniciação Científica, a ser selecionado entre alunos de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SER CRIANÇA “ESTRANGEIRA”: rodas de conversa com crianças refugiadas em Porto Alegre

IDENTIFICAÇÃO DA PROPOSTA

Dados apresentados em agosto de 2015 pelo Comitê Nacional de Refugiados (Conare), do Ministério da Justiça, apontam que, nos últimos quatro anos, praticamente dobrou o número de refugiados no Brasil, passando de 4.218, em 2011, para 8.400, em 2015. As razões para pedidos de refúgio em nosso país são diversas: “violação de direitos humanos (51,13%), perseguições políticas (22,5%), reunião familiar (22,29%) e perseguição religiosa (3,18%)” (RICHARD, 2015, s/p). Além disso, segundo o Conare, na América Latina, o Brasil é o país que mais recebe pedidos de refúgio. Segundo o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), no Brasil, São Paulo foi o estado que mais recebeu pedidos em 2014, com 36% das solicitações, seguido pelo Acre (16%). O Rio Grande do Sul, por sua vez, ocupa o terceiro lugar em termos de solicitações, tendo recebido, até aquele momento, 11% dos pedidos – um número, por certo, representativo, considerando o universo de um fluxo que, a cada vez mais, parece se ampliar.

Assim como outras cidades do mundo e do Brasil, Porto Alegre também é rota de pessoas refugiadas. Apenas para se ter uma ideia de como as diretrizes de uma política humanitária se inscrevem no Estado do Rio Grande do Sul, em janeiro de 2016, o Ministério da Justiça consolidou a parceria e o repasse de recursos para a implantação de um Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes e Refugiados (CRAI), na cidade de Porto Alegre (RS). O convênio, que envolve o Ministério da Justiça, o Governo do Estado e Prefeitura de Porto Alegre, visa a criação de um espaço de acolhimento que, dentre outras práticas, disponha de suporte jurídico, apoio psicológico e social, além de oficinas de qualificação profissional aos imigrantes e refugiados (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2016).

No entanto, como acolher as famílias migrantes que chegam ao estado do Rio Grande do Sul, com suas crianças, principalmente advindas da África (angolanos, senegaleses) e da América do Sul (colombianos, bolivianos, peruanos), tem gerado

polêmicas e ocupado espaços na mídia impressa e televisiva. Prova disso é a discussão permanentemente marcada, midiaticamente, por um viés alarmista. Como indica a pesquisa de Cogo e Silva (2016), as manchetes assumidas por vários meios de comunicação (jornais, revistas, blogs, redes sociais), e relativas aos fluxos migratórios mais recentes do Haiti, mostram uma recorrência: “a quantificação da presença dos haitianos, associada à sua condição de ‘ilegalidade’ acaba contribuindo, em grande parte, para a instauração de uma ‘semântica do pânico’ frente à presença da alteridade migratória” (2016, p. 8, grifos nossos).

É, pois, neste contexto mais amplo de problemáticas que esta pesquisa se inscreve, já que ela se volta aqui a pensar e problematizar um fenômeno que também tem gerado efeitos no Brasil. Mais precisamente, o projeto de pesquisa apresentado tem como foco central a atenção a um tipo particular da população de refugiados: **as crianças**. Assim, a investigação tem como meta a análise do **como se produzem e são produzidas as crianças refugiadas em meio a um cotidiano tão diverso de sua terra natal** – e isso atentando, já de início, para alguns marcadores centrais que, entendemos, balizam as práticas e os modos de ser criança, considerando a singularidade que as coloca e as inscreve no Brasil e, mais particularmente, no Rio Grande do Sul. Dizendo de outro modo, pretendemos **identificar como se fabrica os conceitos de raça, estrangeiridade, diferença, preconceito e racismo nas atividades e brincadeiras das crianças refugiadas em Porto Alegre e como tais conceitos estão atravessados pelas relações de poder-saber que constituem suas infâncias**. Para tanto, e como será explicitado a seguir, o objetivo é realizar uma pesquisa *com* crianças, na qual serão organizadas estratégias metodológicas diversas (rodas de conversa, sessões de contação de histórias, jogos, brincadeiras) de modo a tentar compreender os sentidos que as crianças atribuem a muitas das práticas que dão sentido à sua existência. Tais encontros, no total de vinte, serão realizados no Centro de Atendimento ao Refugiado em Porto Alegre (CARPOA), com crianças na faixa etária de 5-10 anos, em dois semestres não consecutivos (primeiro semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018).

Para além de uma trajetória de pesquisa de mais de vinte anos sobre a temática das infâncias e, mais propriamente, aquela ligada à área da Educação Infantil, gostaria de indicar a vinculação da pesquisa ora proposta àquelas que, mais recentemente, tenho desenvolvido. Neste caso, saliento a coordenação, a partir do ano 2005, junto a alunas do Curso de Especialização em Educação Infantil a pesquisa: “*Produzindo*

subjetividades de crianças na Porto Alegre do final do século XIX e início do século XX” (DORNELLES, 2005), que contou com o apoio da UFGRGS e do Museu da UFRGS. Naquele momento, tratava-se de investigar a problemática acerca da produção do sujeito infantil em Porto Alegre, mostrando como meninos e meninas eram enunciados nos veículos de comunicação próprios da época (1880-1940). Posteriormente, coordenei a pesquisa intitulada “*Infância e subjetividade negra na educação infantil*” (DORNELLES, 2007a) – investigação que contou com apoio da UFRGS, envolvendo alunos de especialização e de mestrado, em que se buscava entender como as crianças manifestavam, em suas brincadeiras e brinquedos, suas relações com as questões de raça e de infância e como emergia, dali, o preconceito ou racismo em suas atividades. Tal pesquisa possibilitou o estranhamento dos discursos das crianças sobre os sujeitos “diferentes”, o que nos mobilizou a organizar uma terceira investigação: “*Na escola de educação infantil se produz o sujeito “diferente-anormal?”*” (DORNELLES, 2009a). Também com o apoio da UFRGS, alunos da especialização e agora do doutorado, este trabalho inseriu, nas atividades de pesquisa com as crianças, bonecos com corpos assumidos como “diferentes” (gordo, negros, cadeirantes, velhos, deficientes, etc.), o que permitiu que se investigasse como as crianças tratam as questões de corpo, raça, geração nas classes de Educação Infantil.

Mais recentemente, e ainda considerando o tema específico da diferença e da pesquisa *com* crianças (cerne na proposição que faço agora ao Edital Universal/2016), indico ainda a investigação intitulada “*Qual é a cor da cultura na educação infantil?*” (DORNELLES, 2011a), com apoio da UFRGS, da ONG “A cor da cultura”, MEC/Fundação Roberto Marinho. Esta investigação desenvolveu-se com alunos de graduação, mestrado e doutorado. Nela buscava-se discutir as questões de raça, racismo, preconceito e diferenças que compõem o universo das crianças e dos professores na sala de aula de Educação Infantil. No ano 2012, realizei o projeto de estudos pós-doutorais na Universidade do Minho, cidade de Braga, em Portugal, com o apoio do CNPq. Com a supervisão do professor Manuel Jacinto Sarmiento Pereira, desenvolvi a pesquisa intitulada “*Estudos sobre infâncias: pesquisa com crianças, mapeamento e conceituações teóricas*”. O investimento no estágio pós-doutoral serviu como mote para dar maior embasamento teórico e metodológico nas discussões acerca das pesquisas *com* crianças, bem como, inseparavelmente, dos estudos sobre infâncias e da sociologia da infância – elementos que vejo como fundamentais em termos de qualificação no

exercício de minha docência e pesquisa tanto no curso de pedagogia, como no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Nos últimos cinco anos, os resultados dessas investigações foram mais detalhadamente sistematizados em artigos e publicados em periódicos qualificados: organização de um dossiê sobre a temática de pesquisa *com* crianças em Revista A2, dois artigos publicados em Revista A1, dois artigos publicados em Revistas A2, um artigo publicado em Revista B1 e um artigo publicado em Revista B2.

O desejo de investigar com as crianças refugiadas de Porto Alegre, no que tange aos modos de se pesquisar *com* crianças, encontra, portanto, suas questões teórico-metodológicas nas pesquisas acima apontadas (elementos que tornarei também mais explícitos nas seções subsequentes). Indico, desde já, que se trata, neste trabalho, de tentar entender as infâncias nesta nova ordem, como um objeto de estudo que compõe um campo geracional específico, com as especificidades da contemporaneidade. Ou seja, trata-se de compreendê-las, nas práticas e fluxos contingenciais que as caracterizam como *acontecimento*, com vistas a poder operar na materialização da imprevisibilidade, da mobilidade e na marca irredutível da diferença que as atravessam.

QUALIFICAÇÃO DO PRINCIPAL PROBLEMA A SER ABORDADO

Ao pensarmos na infância refugiada de Porto Alegre – sobretudo considerando as comunidades que, oficialmente, aqui se formam, vindas de países como Afeganistão, (desde 1999), Colômbia (desde 2001), bem como, mais recentemente, Haiti e Angola, apenas para citarmos algumas –, retomamos o que teoricamente vem se tratando sobre as crianças e suas infâncias, no contexto mais amplo das problematizações produzidas a partir de racionalidades que fundam a modernidade. Tais inquietações nos mostram como a infância, secularmente e cada vez mais, torna-se *lócus* de intervenção do Estado moderno que pretende, com isso, construir um projeto de sociedade que se alie à ideia de emancipação, controle e previsão como fundamentos de políticas propedêuticas. Sabemos que, com efeito, tais práticas de intervenção, de regulação social e cultural visam atingir também os modos de ser da infância. Contudo, considerando o contexto

brasileira, pouco se sabe ainda sobre como funciona tal racionalidade quando o assunto é a constituição de crianças em situação de refúgio.

Para Popkewitz (2008), há uma racionalidade que sustenta os discursos sobre a infância, assim como há uma racionalidade que inventa uma criança conforme sua especificidade. Nossa preocupação ao propor esta pesquisa é entender como são inventadas em nossa sociedade as infâncias refugiadas (e como elas inventam a si mesmas, lançando mão dos imbricados contextos de suas existências). O autor (ibidem) salienta que “não podemos tomar a racionalidade e a razão como um sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso, mas como sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder” (ibidem, p. 185). Constituir discursos sobre e para as crianças refugiadas requer, portanto, um modo de governamentalidade que sai do domínio privado (da intimidade da família, do seu país), “para tornar-se objeto de ação administrativa de um novo Estado, de um novo país. A ele compete conduzir a saúde, o bem-estar e o cuidado das crianças [que] passam a ser relacionados com o futuro da nação e com a responsabilidade do Estado tanto na teoria quanto na prática” (ROSE, 1989, p.121).

Quais os modos de governo, quais verdades acerca de sua socialização, proteção, guarda, vigilância, controle e educação, são exercidos tendo em vista sua situação de criança refugiada? Menos do que responder diretamente a estas questões, as perguntas aqui sugeridas nos servem para pensar em alguns pressupostos teóricos de trabalho, já que se sustentam naquilo que sugere Foucault (2002), quando afirma que: “Aquilo que, numa dada época, reporta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e definem as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro” (p. 63-64).

Assim, interessa-nos tratar dessas verdades para tentar **compreender o modo como o país está conduzindo o novo estatuto da infância refugiada e o que atravessa o atual conjunto das instâncias de socialização nesse rearranjo próprio da contemporaneidade, no qual a criança é levada a construir sua experiência em um esquadramento de referências e normas.** Entendemos, para tal, que os modos de estar no mundo pela criança, como afirma (PINTO, 1997), não são uma espécie de “programação cultural”, a partir do qual esta absorve passivamente as coisas da realidade em seu entorno: a criança é, desde seu nascimento, um ser que, antes, age

sobre ações de si e do outro. As crianças, dentro de suas particularidades de sujeito infantil, têm entendimento dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e são capazes de evidenciá-los através de suas diferentes linguagens expressivas. São as crianças, portanto, que podem, a partir do seu modo de expressão de pontos de vista, mostrar aos adultos o entendimento de seus mundos específicos dentro de uma nova ordem que emana de um novo modo de estar em outro país.

Com vistas a possibilitar o emergir da voz das crianças em situação de refúgio, pode-se, atualmente, buscar pistas nos estudos de cunho sócio-antropológicos apontados pela sociologia da infância como uma metodologia particularmente possível e imperativa de “dar voz” a elas, fazendo-as participar na produção dos dados de pesquisas, mostrando-nos sobre suas maneiras de ser, sentir, agir e pensar a vida e seus modos de educação em um novo mundo. **Defendemos a ideia de que é preciso considerar o quanto (e, mais uma vez, “como”) as crianças refugiadas pensam sobre a sua estrangeiridade e inventam contradiscursos para dela dar conta.**

Os estudos contemporâneos sobre infância, em especial aqueles produzidos no âmbito dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, têm apontado para a crescente (e, diríamos, recente) necessidade de problematizarmos os modos de acolhimento às crianças refugiadas nas cidades brasileiras – uma realidade, por certo, ainda aberta ao entendimento e problematização (MARTUSCELLI, 2014).

Toda racionalidade política e discursiva que incide na constituição dessas crianças passa por uma dificuldade maior de sua escuta, visto que há muitos impedimentos para sua efetiva participação política de tomada de decisões e sua rápida integração à vida nesse novo país. Um deles é o de que elas são vistas como imaturas e dependentes para qualquer tomada de decisão naquilo que impacta tão radicalmente suas vidas. Muitas vezes as pessoas refugiadas, ainda mais suas crianças, são vitimizadas de tal forma que sua voz não é ouvida, e assim necessitariam de um benfeitor que fale *sobre* ela, *por* ela, tirando efetivamente sua capacidade de participação de refugiada (MARTUSCELLI, 2014).

Mais particularmente, tem chamado nossa atenção os dados fornecidos pela ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados): “o ano 2014 testemunhou o dramático aumento do deslocamento forçado em todo o mundo causado por guerras e conflitos, registrando níveis sem precedentes na história recente”. Apenas para se ter uma ideia, em 2013, o ACNUR anunciou que “os deslocamentos forçados

afetavam 51,2 milhões de pessoas, o número mais alto desde a Segunda Guerra Mundial. Doze meses depois, a cifra chegou a 59,5 milhões de pessoas, um aumento de 8,3 milhões de pessoas forçadas a fugir”. Durante 2014, “os conflitos e as perseguições obrigaram uma média diária de 42.500 mil pessoas a abandonar suas casas e buscar proteção em outro lugar, dentro de seus países ou fora deles. Aproximadamente 13,9 milhões de indivíduos tornaram-se novos deslocados em 2014. Entre eles, 11 milhões de deslocados dentro de seus países, um número nunca antes registrado, e 2,9 milhões de novos refugiados” (ANCUR, 2016, s/p).

Dos 59,5 milhões de pessoas deslocadas forçadamente até 31 de dezembro de 2014, 19,5 milhões eram refugiados (14,4 milhões sob mandato do ACNUR e 5,1 milhões registrados pela UNRWA), 38,2 milhões de deslocados internos e 1,8 milhão de solicitantes de refúgio. Além disso, calcula-se que a apatridia tenha afetado pelo menos 10 milhões de pessoas em 2014, ainda que os dados dos governos e comunicados ao ACNUR se limitem a 3,5 milhões de apátridas em 77 países. A Síria é o país que gerou o maior número tanto de deslocados internos (7,6 milhões de pessoas) quanto de refugiados (3,88 milhões). Em seguida estão Afeganistão (2,59 milhões de refugiados) e Somália (1,1 milhão de refugiados). Os países e regiões em desenvolvimento acolhem 86% dos refugiados no mundo: 12,4 milhões de pessoas, o número mais alto em mais de duas décadas¹. (ACNUR, 2016, s/p).

A adequação de nossas pesquisas sobre e com crianças no âmbito brasileiro e, mais particularmente, desta Universidade, frente à preocupação que emerge dos dados apontados acima, nos levam a problematizar o que acontece *com as crianças refugiadas* que chegam à nossa cidade.

Para entendimento cuidadoso acerca de acepções fundamentais deste projeto, observamos os preceitos assumidos pelo Brasil a partir do período pós-guerra, na assinatura da Convenção de 1951, quando o país passou a fazer parte do Comitê Consultivo de âmbito da ONU no Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Em 1997, foi elaborada uma legislação nacional para refugiados junto ao Comitê Nacional para Refugiados (CONARE): a lei federal n. 9474. Tal legislação é considerada inovadora; ela conceitua e refere² que:

¹ Para ampliação destes dados, ver www.acnur.org/.../estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil. Último

² Para visualização completa da legislação concernente, ver: <http://www.adus.org.br/2014/10/lei-no-9474-1997-a-lei-do-refugio-portugues-frances/>

Será reconhecido como refugiado todo o indivíduo que:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III – devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refugio em outro país (BRASIL, 1997).

Tal lei criou ainda um órgão responsável pelo acolhimento e proteção dos refugiados que solicitam sua permanência no Brasil, o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), que, em seu artigo 46, afirma que “se efetuará de forma planejada com participação coordenada dos órgãos estatais e, quando possível, de organizações não-governamentais, identificando áreas de cooperação e determinação de responsabilidades” (BRASIL, 1997).

A partir de 1999, o Brasil acorda com a ACNUR e assina o Programa de Reassentamento Solidário, recebendo em Porto Alegre o primeiro grupo composto por 23 afegãos, sob coordenação do CONAFRE, a participação do ACNUR e a colaboração da Associação Antonio Vieira do Rio Grande do Sul e do Centro de Orientação e Encaminhamento de Porto Alegre (CENOE). A partir daí, acolheu-se, dois anos depois, 75 colombianos, advindos da Costa Rica e Equador.

O Brasil é o 12º país que mais reassenta refugiados no mundo (ACNUR, 2004; 2016, p.17), abrigando a maior população de refugiados na América do Sul, em torno de 3.458 pessoas, que provêm da Angola (1751 indivíduos), República Democrática do Congo (207), Serra Leoa (135), colombianos (137), cubanos (61), peruanos (47) (ACNUR, 2007, p. 270-271; MOREIRA, 2005, p.67-69).

Pedido de refúgio no Brasil

Nos últimos meses, a mídia trouxe à tona a problemática dos refugiados do Oriente Médio que têm buscado massivamente proteção em países da Europa. No Brasil, o fenômeno também aconteceu principalmente após o terremoto no Haiti (2010), quando nativos desse país procuraram a justiça brasileira para pedido de refúgio, e se intensificou após a Copa de 2014, quando uma massa de ganeses viram no Brasil uma

nova oportunidade de vida. Dados de 2014 apontam que o número de refugiados no Brasil era de 5.907, como já referido.

Sobre o ser estrangeiro: alguns conceitos

Refugiado

A Convenção sobre Refugiados de 1951³ descreve os refugiados como sendo “pessoas que, por causa de fundados temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, se encontra fora do seu país de origem e que, por causa dos ditos temores, não pode ou não deseja regressar ao mesmo”. Além disso, entende que “as pessoas que fogem de conflitos ou de violência generalizada são geralmente consideradas refugiadas. Não têm qualquer proteção por parte dos respectivos estados; na verdade, são frequentemente os seus próprios governos que os ameaçam de perseguição”.

A partir da Convenção⁴, tem-se as seguintes definições e diferenciações:

Apátridas

Uma pessoa que não é considerada nacional de nenhum estado, de acordo com as leis do mesmo, é apátrida.

Integração

A integração é o processo pelo qual os migrantes e os refugiados são aceitos na sociedade. A integração depende da descoberta de um equilíbrio entre o respeito pelos valores culturais originais e as identidades dos migrantes e refugiados e a criação de um sentido de pertença aos recém-chegados (com base na aceitação dos principais valores e instituições da comunidade ou país anfitriões). O processo de integração diz respeito a todos os aspectos da vida numa sociedade e tanto os recém-chegados como a comunidade anfitriã desempenham papéis importantes.

Menor não acompanhado

Os menores não acompanhados são meninos e meninas com menos de 18 anos, de origem estrangeira, que são separados dos pais e não estão ao cuidado de um adulto que, por direito ou costume, seja responsável por essa tarefa. Os menores não acompanhados podem ser refugiados, requerentes de asilo ou migrantes. As crianças não acompanhadas são especialmente

³ Convenção sobre Refugiados de 1951 http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1

⁴ Convenção sobre Refugiados de 1951 http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1

vulneráveis à exploração. Os direitos dos menores não acompanhados são protegidos pela Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança de 1989.

Requerente de asilo

Alguém que apresentou um requerimento como refugiado e está à espera que esse requerimento seja aceito ou rejeitado. O termo não contém qualquer pressuposto; simplesmente descreve o fato de que alguém apresentou um requerimento. Alguns requerentes de asilo serão reconhecidos como sendo refugiados e outros não.

Reunificação familiar

Processo através do qual os membros da família separados através da migração forçada ou voluntária se reúnem novamente, quer seja no país de origem ou noutro país. Quando a família se reúne num país que não é o dela, implica frequentemente um grau de discricionariedade do estado quanto à admissão.

Tais acepções aqui nos são caras, pelo menos, por dois motivos: primeiro porque elas inscrevem os sujeitos-refugiados de diferentes formas e, justamente por isso, cabe a nós compreender rigorosamente parte do regime jurídico que os constitui. Segundo, porque entendemos, e aí já operando sobre um viés teórico de entendimento da questão, que tais acepções não são “neutras”. Ao contrário, e considerando as discussões realizadas por Michel Foucault, entendemos que elas correspondem a formas particulares de *objetivação*. Ou seja, elas se constituem como formas particulares de descrição, compreensão, designação dos sujeitos que enunciam. É disso que se trata, pois, objetivar: dar a ver, de determinadas formas, os sujeitos e aquilo que lhes diz respeito; fazer do sujeito algo inteligível, acessível, familiar; visível e enunciável pelo discurso e pelo jogo de forças que lhe é correlato. Com efeito, é instaurar o espaço em que normal e anormal se correlacionam, pelo menos, como hipótese. Neste caso, entendemos que as acepções colocam em funcionamento modos específicos de entender, mas também de circunscrever o anormal pela via do normal: “ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu” (VEIGA-NETO, 2001, p. 115) – neste caso, também porque ele pôde ser, de algum modo, antecipado, previsto, circunscrito.

Ainda em termos de legislação, considera-se que as crianças refugiadas, uma vez em solo brasileiro, são amparadas por outros regimes jurídicos. Neste caso, destacamos a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências de atenção, cuidado e proteção às crianças, que

afirma, em seu Art. 5º: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. O artigo 11 nos mostra que “É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde”. Já o Art. 16. garante “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação”. Ainda assim, o Art. 58. afirma que, “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

Observa-se que as legislações apontadas – Lei 9.474 e ECA – garantem às crianças refugiadas a sua proteção, atenção e segurança, inclusive seu direito à participação, uma vez estando agora no Brasil e sob sua jurisdição. Portanto, nossa preocupação em apresentarmos este projeto de pesquisa é a de dar voz as suas petições, para garantir sua expressão e liberdade de opinião. Dizendo de outro modo, justifica-se, pois, garantir minimamente aquilo que já foi por nós discutido, quando se trata de realizarmos uma pesquisa com crianças, ou seja, ver a criança refugiada como um devir atrelado à própria questão da infância refugiada enquanto acontecimento – aqui notadamente marcado em termos da percepção do “diferente”, “do estrangeiro” (DORNELLES e FERRARO, 2015).

Nossa assertiva se sustenta, então, na garantia inarredável de participação infantil sobre sua condição de refugiada. De acordo com a bibliografia brasileira disponível sobre o tema (ainda muito baseada ainda no campo jurídico e da psicologia), mesmo que a proteção brasileira para crianças refugiadas esteja garantida pela Lei do Refúgio (9.474) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, “na prática, no entanto, seu direito à participação não é respeitado, o que impacta diretamente na atenção às suas outras necessidades específicas durante o processo de integração local” (MARTUSCLELLI, 2014, p. 283). Patrícia Martuscelli (2014) é incisiva ao afirmar que, “se o país deseja de fato que todas as crianças refugiadas sejam devidamente

integradas em seu território, faz-se necessário que todos os seus direitos sejam respeitados, incluindo o direito de participação, expressão e liberdade de opinião” (Ibidem). É, assim, pois, sobre os mesmos pressupostos que esta pesquisa é proposta.

Sobre o problema de pesquisa: marcadores decisivos para análise dos ditos das crianças

Tal como indicado no início deste projeto, a problemática de pesquisa está vinculada a alguns recortes de problematização. Entende-se que tais recortes, mais do que necessários ao processo investigativo, convergem com o histórico de pesquisa e estudos mais recentemente empreendidos (como descritos na parte inicial do projeto). Assim, pensamos ser fundamental a discussão de alguns conceitos que se fazem centrais, quais sejam: o conceito de raça, preconceito, racismo, diferença e estrangeiridade – e é à sua discussão que procederemos neste momento.

Como já discutido em outro lugar (DORNELLES e MARQUES, 2015), no que se refere ao trabalho sobre raça e infância, trataremos do conceito de racialização como um conjunto de práticas discursivas que imprimem aos corpos um sentido permeado por diferentes práticas culturais. Entendemos que tais práticas acabam, de algum modo, colaborando para a constituição de conceitos de raça e cor e, com efeito, constituem a racialização como uma pedagogia (KAERCHER, 2006; 2010): uma pedagogia da racialização. Kaercher afirma a existência de uma hierarquia na relação entre os sujeitos brancos e negros (KAERCHER, 2006), necessariamente assentada em alguns fatores. Sabemos o quanto a escola, de modo especial, “é guiada por outras estruturas discursivas, como multiculturalismo, assimilacionismo e o mito da inocência infantil” (LEWIS, 2003, p. 52). De acordo com Lewis, e considerando a pesquisa de caráter etnográfico que o autor empreendeu numa escola inglesa que abrigava crianças refugiadas, essa problemática se torna ainda mais delicada, uma vez que “a instituição [escolar] falha em reconhecer as diversas formas discriminatórias como as crianças refugiadas são dirigidas” (LEWIS, 2003, p. 57).

Sodré (1999), ao tratar sobre raça, mostra como, em uma sociedade esteticamente regida por um paradigma branco, a clareza ou a brancura da pele persistem como marcas simbólicas de uma superioridade imaginária, de uma beleza e uma estética do ser belo atuante em estratégias de distinção social. Em pesquisas

anteriores, também realizadas com crianças (DORNELLES 2013-2015), o fato de a cor da pele mostrar-se como um marcador de normalidade estava tramado, possivelmente, com o que discorre Santos (1997), ou seja, como sendo uma cadeia de significações, na qual o branco está em oposição a preto/negro. Um exemplo emblemático desta afirmação pode ser visível na fala de um menino de três anos e meio, referindo-se a uma boneca negra: “A gente tinha que se tirar a pele dela e trocar por uma pele branca”.

Quando se trata sobre o conceito de raça no trabalho com as crianças, observamos que, mesmo que o Brasil seja um país multirracial, ainda as crianças mantêm em suas brincadeiras aquilo que aprendem culturalmente. De algum modo, é através dessas aprendizagens que elas manifestam seu entendimento acerca dos conceitos de raça e cor; é ali que mostram como há o entendimento de uma hierarquia nessa relação entre os sujeitos, valendo-se muitas vezes de atitudes preconceituosas – como podemos constatar em pesquisas anteriores, quando, ao brincarem com bonecos negros, assim se referiu uma menina de cinco anos a uma Barbie negra: “Eu gosto de boneca negra, mas não quero ela para mim porque a mãe fica braba. Eu não posso brincar com ninguém assim, ela não deixa. E os ‘desse jeito’, ela me contou que são sujos” (DORNELLES e MARQUES, 2015). Obviamente que, inseridas numa cultura desde que nascem, as crianças não são, elas mesmas, criadoras desses pressupostos – mas certamente parte de suas crenças estão, a todo o tempo, em diálogo, em tensionamento e relação de rejeição/adesão ao universo que a circunda.

Em outras atividades desta pesquisa, no que se referia à divisão de papéis que os bonecos deveriam ocupar nas brincadeiras, esses também tinham funções específicas que historicamente vêm sendo difundidas como as únicas que devam ser ocupadas por homens, mulheres e crianças negras na mídia brasileira. Melhor dizendo, nas brincadeiras com bonecos brancos e negros, a empregada doméstica, a babá, o chofer, a cozinheira, o menino descalço eram sempre papéis ocupados pelos bonecos negros.

Pudemos observar em nossas pesquisas, no que se refere à raça, ao racismo e à infância que, em suas manifestações durante as brincadeiras, as crianças evidenciavam efeitos de “verdade” sobre ser negro, vividos por elas em seu cotidiano, e que possivelmente seus modos de serem racistas pudessem estar atrelados ao fato de brincarem, na maioria das situações, apenas com bonecos de um tipo de corpo, uma só raça. Ou seja, brincar unicamente com um ‘tipo’ de boneco/a certamente ensina “verdades” sobre etnia e raça para as crianças (DORNELLES, 2007).

Nas investigações de Dornelles e Kaercher (2012) sobre o modo como as crianças produzem o conceito de raça, o preconceito e o racismo, as autoras afirmam que

[...] as histórias acerca de personagens negros valorizados só foram percebidas quando trouxeram, além da valorização étnico-racial, algum aspecto de ludicidade, dado que aumentou, no nosso entendimento, a importância da proposta pedagógica e da qualidade da intervenção do professor na construção de uma efetiva educação antirracista (DORNELLES e KAERCHER, 2012, p. 10).

Neste sentido, e tendo em vista estas discussões, aquilo que é sugerido por Dornelles e Ferraro (2015), pode também servir como proposta de intervenção no trabalho com as crianças refugiadas, ou seja, “instigar a criança a começar a explorar o seu próprio corpo. Enxergar a si mesmo implica também conhecer-se, movimento que acarretará também na observação do outro, na comparação, na percepção das diferenças no próprio corpo, do grupo de colegas” (DORNELLES e FERRARO, 2015, p. 286). Levá-las a pensar sobre sua cor, seu cabelo, suas feições, enfim, sua fenotípica em relação ao outro.

Tais discussões fazem-se centrais aqui uma vez que, sabemos, grande parte da comunidade de refugiados de Porto Alegre é composta por sujeitos vindos de países africanos e mesmo do Haiti. Assim, **entendemos que proporcionar, junto às crianças, discussões a partir de materiais (bonecos, livros, jogos, por exemplo) que deem a ver questões relativas à raça, ao racismo, aos tensionamentos entre ser (não ser) branco/negro podem nos indicar a potência de um trabalho, a um só tempo, investigativo e propositivo.** Ou seja, na tentativa, então, de não apenas nos relacionarmos com os sentidos que as crianças produzem sobre si mesmas e seus corpos, mas, igualmente, no favorecimento de propostas lúdicas com materiais aos quais, muitas vezes, elas pouco têm acesso (e que, podem, por isso mesmo, permitir a elas outras perspectivas de olhar seu universo). Sobre este aspecto, basta adentrarmos em salas de educação infantil ou mesmo de ensino fundamental, bem como em grandes lojas especializadas em brinquedos para vermos a hegemônica representatividade de um e mesmo corpo: o corpo branco.

Ser estranho, anormal, diferente

Para compor as trilhas acerca do conceito de diferença, buscamos suporte, inicialmente, em Foucault (2002). Em seus estudos genealógicos, desenvolvidos a partir de fontes teológicas, jurídicas e médicas, o autor nos mostra que a díade normal-anormal é uma construção discursiva moderna. Partindo justamente disso, pode-se dizer que o trabalho de Foucault foi investido da desconstrução do caráter natural da mesma (VEIGA-NETO, 2010).

Nesse mesmo viés – qual seja, de problematizar afirmações que por muito tempo tornaram-se “naturais” –, Bauman (1997, p. 27), ao referir-se à necessidade de ordem que caracteriza a sociedade moderna, faz uso da expressão “estranhos” para trazer à baila a designação dos sujeitos que “não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo, num desses mapas, em dois ou em três”. Segundo esse autor, os estranhos são produzidos em todas as sociedades, “mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável” (ibidem.).

Então, os “outros”, quer sejam os “estranhos” de que nos fala Bauman, quer sejam os “anormais” de que nos fala Foucault, continuam sendo inventados e ganhando novas denominações. Em comum, e de algum modo, tais autores nos permitem pensar uma “política da diferença”, na medida em que articulam e problematizam a questão da diferença (e da a/anormalidade que a sustenta) como relacionada a processos de enunciação da cultura. Entendemos, pois, que as diferenças merecem ser encaradas como marcas sociais, históricas e políticas – e, como tal, são sempre constituídas discursivamente. A questão que, a nós, permanece é acerca de quem são hoje, hegemonicamente, os enunciadores da diferença do corpo-infantil-refugiado? **Quem e de que modo falam e fazem falar esse corpo? Crianças sem pátria, “fugitivas”, “vítimas da miséria” e da devastação, a quem ‘a pobreza ronda a vida’”, como indicam muitas das manchetes analisadas pela pesquisa de Cogo e Silva (2016, p. 8), já referida. Na sua condição de anormal, tais sujeitos parece que “impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória, [...], poluem a alegria [neste caso, de uma infância romantizada] com angústia” (BAUMAN, 1998, p. 27). Assim, é no espaço entre o reconhecimento de sua singularidade, mas também de rechaço a uma concepção de vitimização dos sujeitos-infantis (na pressuposição de que eles “deveriam” ser de uma forma e não de outra) que a problemática desta pesquisa**

busca se situar; ou seja, justamente porque cremos que suas falas podem enunciar outras formas de ser e compor outros sentidos para seus corpos e existências.

Como é característico das estratégias de funcionamento da norma, procuram-se as marcas da anormalidade “em cada corpo” (VEIGA-NETO, 2001, p. 107), justamente para que posteriormente “cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades de classificação dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios” (Idem). O que interessa aqui, portanto, é analisar, do ponto de vista da criança, a forma como são atribuídas tais marcas a seus corpos, que critérios são selecionados para tanto e que efeitos de poder-saber são constituídos a partir disso.

Tal discussão nos mobiliza a pensar sobre como as crianças refugiadas se manifestam frente às suas “diferenças”, à sua “(a)normalidade” sobretudo em relação às outras crianças que as cercam. Esta é, pois, uma assertiva teórica da qual nos valem, já que entendemos, tal como sugere Veiga Neto (2010), que a “diferença é constituída na relação com o outro”; ou seja, ela é decorrente do fato de as pessoas não serem iguais entre si; ser diferente não é ser o mesmo que o outro. A questão é, pois, problematizar as relações hierárquicas, excludentes, tensionantes que essas marcas (do outro, em relação ao outro) mantêm entre si.

Estrangeiridade: dos modos de ser e estar na cultura

É de fundamental importância pensarmos nesta pesquisa sobre o estrangeiro, sobre sua condição humana de *estrangeiridade*. Se formos pensar numa acepção mais direta e convencional, encontramos sentidos que indicam que o termo remete tanto a uma característica, como a uma *condição* [no caso, de ser estrangeiro] (AULETE, 2016, s/p, grifos nossos). Assim, no que tange à *estrangeiridade*, é o sentido de uma *condição* que nos interessa explorar teoricamente. Como tal, ela remete a algo dinâmico, que sugere uma permanente continuidade da existência como exílio, aquele exílio inevitável, na maioria das vezes sem retorno.

Para Skliar (2003, p. 58), estrangeiros que somos desde Babel – como mito que expressa a perda de algo que nunca tivemos: “uma cidade, uma língua, uma terra, uma identidade, uma comunidade” (ibidem) –, e ainda que tentemos marcar o estrangeiro como o outro, a estrangeiridade diz respeito também a nós mesmos. Assim, um primeiro pressuposto da pesquisa no que diz respeito ao uso do conceito, implica nos situarmos,

igualmente, como estrangeiros: estrangeiros frente àquilo que se impõe a nós, que irrompe em seu caráter inarredável de desconhecido; estrangeiros frente, ainda, à própria diferença infantil. Não negamos o fato mais discursivamente visível de que as crianças refugiadas, como sujeitos da pesquisa ora proposta, se inscrevem de modo mais radical ao que concerne eminentemente à figura da estrangeiridade, em seu sentido mesmo de exílio, distância, desarraigamento (ibidem). No entanto, apontamos apenas para o fato de que, na relação a ser tecida entre pesquisadoras e crianças, há algo a mais que sustenta, de fato, a condição de estrangeiridade (para além de um movimento geográfico).

Sobre este aspecto, entendemos, portanto, que não é apenas a geografia que é posta em jogo quando se trata de entender a condição do estrangeiro – “o estrangeiro revela também uma forte imagem de temporalidade: supõe alguma coisa extemporânea à nossa existência, está fora da história, não habita esse tempo, mas (nos) ameaça o antes, o durante e o depois” (ibidem, p. 59). Falamos, assim, de uma espécie de disjunção temporal e mesmo de temporalidades entre eu e outro, entre aquele que se pensa “anfitrião” e aquele a quem se nomeia “estrangeiro”. Como ele se inscreve na “nossa” história (no presente, no porvir, mas também num passado que, apenas em princípio, não lhe pertence)? Como, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, ele acaba por instituir uma descontinuidade naquilo que, apenas aparentemente, fazia-se certo e seguro, contínuo? Ora, não seria também isso (o medo do “futuro”, de um apagamento do “passado”, como imagem de um original) que sustenta a “semântica do pânico” de que falamos anteriormente?

Na perspectiva assumida, de modo oposto, a imagem do estrangeiro e a condição de estrangeiridade que se produz por meio do tensionamento do espaço-tempo são justamente o que se mostra como potência, como possibilidade outra de pensamento, como “uma força que ajuda apensar, que propicia encontros” (KOHAN, 2007, p. 55). Em seu conjunto, elas se fazem convite ao incômodo, ao desconforto, àquilo que, também a nós, nos tira do lugar. Isso porque, como afirma Skliar (ibidem), “o estrangeiro é a imagem daquilo que irrompe para destituir a ordem em função de seu caráter emblemático do desconhecido, daquilo que não pode ser agregado ao que já é dado por conhecido” (p. 58-59).

Ora, se acreditamos que, em relação ao estrangeiro, “todo o poder consiste em sua alteridade, em seu retiro ao mistério, em seu não-ser-nós” (ibidem, p. 139), que tipo

de trabalho, de educação, de formação sustentam sua inscrição no país de acolhida? Seria uma relação sustentada pelo apagamento de tudo aquilo que, afinal, lhe torna, justamente, estrangeiro (a língua, a cultura, os modos de ser)? Tal como pergunta Kohan (ibidem, p. 118): “como não sucumbir ao assassinato da estrangeiridade do estrangeiro – e com ela do próprio estrangeiro – em nome da simpatia, da generosidade e das mais belas palavras que são pronunciadas para aliviar a dor de tamanho homicídio?”. Ao contrário, colocamos outras questões: quais mistérios, quais fantasias, quais imaginações envolvem o outro refugiado crianças em Porto Alegre? A ideia, portanto, é propor, a todo o tempo, perguntas que “se deslocam, então, a partir dos lugares atribuídos, fixados, para os lugares, possivelmente compartilhados ou não compartilhados, reconciliáveis ou irreconciliáveis, redutíveis ou irreduzíveis” (SKLIAR, 2003, p. 140).

Pensar a criança refugiada como estrangeira, que passa ser o outro distante de sua terra, de sua língua, de suas brincadeiras, de suas canções, de seus familiares, é colocá-la num entre-lugar. Ela é a estrangeira que vive em um limbo-identitário do vazio entre o passado em sua terra natal e o presente na terra que para ela encontram, de um país para o outro, muitas vezes sem nenhuma consulta prévia.

Daí nosso desafio em conhecer esse outro criança, sua relação com o outro, nossa relação com esse outro – e sabendo, como dissemos, dos tensionamentos a que isso nos convoca. Levinas (apud SKLIAR, 2003, p. 139) afirma que “a relação com o outro não é uma relação idílica e harmoniosa de comunhão nem empatia mediante a qual podemos nos colocar em seu lugar; reconhecemos como semelhante a nós e ao mesmo tempo exterior: a relação com o outro é uma relação de mistério”. Manter-se no mistério, querê-lo como potência exige um deslocamento: aquele do lugar do saber, do lugar do anfitrião que se reconhece como detentor de uma verdade que o outro desconhece (KOHAN, 2007, p. 119). Ao perguntarmo-nos, portanto, sobre os mistérios que trazem esse outro, criança refugiada, isso sugere uma mudança importante de ênfases: não mais as perguntas que tradicionalmente nos colocam em posição de identificar e localizar o outro, mas de o inscrevê-lo num incontornável não-saber. São essas, pois, as questões que nos remetem aos pressupostos dessa investigação, ou seja, ao *como* se constituem as crianças refugiadas no Centro de Refugiados de Porto Alegre.

OBJETIVOS E METAS A SEREM ALCANÇADOS

Objetivo geral:

Investigar *como* se produzem e são produzidas as crianças refugiadas em Porto Alegre, em meio a um cotidiano tão diverso de sua terra natal.

Objetivos específicos:

- Elaborar um mapeamento conceitual das atividades utilizadas pelas crianças refugiadas para melhor se adaptarem ao novo país;
- Compor um mapa de discussão sobre a situação dos refugiados no Brasil a partir da análise dos contextos de algumas cidades escolhidas (Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo);
- Realizar, a partir de um total de vinte encontros, uma pesquisa de cunho etnográfico pós-estruturalista de pesquisa *com* crianças, de faixa etária entre 5-10 anos;
- Aprofundar estudos e discussões sobre o campo da pesquisa *com* crianças;
- Verificar quais estratégias as crianças refugiadas em Porto Alegre utilizam no que se refere ao ser estrangeiro, a partir delas (ou seja, de suas próprias falas e produções) – considerando, portanto, sua condição de estrangeiridade;
- Identificar como se fabrica os conceitos de raça, diferença, preconceito e racismo nas atividades e brincadeiras das crianças refugiadas em Porto Alegre e como tais conceitos estão atravessados pelas relações de poder-saber que constituem suas infâncias;
- Construir uma metodologia de investigação que leve em conta as estratégias utilizadas com crianças, com vistas a uma educação antidiscriminatória, antirracista desde a infância, visando seu acolhimento e melhores condições de sobrevivência;
- Formar pesquisadores capazes de produzir estratégias de pesquisa no cruzamento entre infância refugiada, estudos da criança e educação da criança.

METODOLOGIA A SER EMPREGADA

Tal como já referido, a pesquisa tem como meta a análise do *como* se produzem as crianças refugiadas em meio a um cotidiano tão diverso de sua terra natal. Pretendemos, com isso, indagar sobre a produção de subjetividades de crianças refugiadas nas brincadeiras e atividades propostas pelo grupo de pesquisadoras, bem como, mais precisamente, identificar como se fabrica o conceito raça, estrangeiridade, diferença, racismo nas atividades com brinquedos, brincadeiras e contações de histórias com as crianças, entendendo que tais conceitos estão atravessados pelas relações de poder-saber que constituem as infâncias e as crianças refugiadas em Porto Alegre. Nesta seção, então, nosso interesse é apresentar as estratégias metodológicas a serem desenvolvidas junto às crianças, bem como apontar para os aspectos teóricos (e éticos) que baseiam nossas escolhas.

Sobre um modo de se pesquisar com crianças

As pesquisas com crianças nos Estudos das Infâncias ainda carecem de aprofundamento teórico-metodológico naquilo que leve em conta as impressões das crianças e a produção dos sujeitos crianças na pós-modernidade. Pretendemos, a partir dos dados coletados das falas das crianças refugiadas investigadas, organizar um mapa conceitual que mostre como as mesmas manifestam acerca de si e do outro, em suas brincadeiras, atividades de rotinas, contações de histórias, etc., para dar conta de sua integração a uma sociedade diferente da vivida até então.

As teses e dissertações investigadas na pesquisa *“Pós-estruturalismo e infância: o que dizem, como tratam, quais autores compõem os discursos de teses e dissertações na UFRGS”* (DORNELLES, 2010/2011), recentemente concluída, pode fundamentar aquilo que se aposta sobre metodologia de pesquisa com crianças. Tais pesquisas, por critérios de escolha do *corpus* daquela investigação, faziam uso de uma sociologia pós-estruturalista com crianças, e assim mostravam como um certo modo de questionar,

averiguar, investigar, formular perguntas, manter olhos e ouvidos atentos, é capaz de formular questões que possibilitem-nos construir problemas de pesquisa passíveis de articulação com as ferramentas teóricas que lhes dão suporte. Valendo-se de teorizações do pós-estruturalismo, elas criavam modos de investigação sem caminho certo, contínuo linear e seguro para ser percorrido, mas que se fundavam em sua descontinuidade e por ela se deixava desenhar. Isso estava sustentado por uma operação teórico-metodológica coerente, que envolvia “procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de ‘*produção*’ de informação – e de estratégia de descrição e análise” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 16, grifos nossos). Dizendo de outro modo, colocando-se diretamente implicadas naquilo que enunciavam como resultados, sem pretensão de distanciamento total.

Essa perspectiva teórico-metodológica, no caso, vinculada ao pós-estruturalismo, surge da descrição e análise de dados produzidos pelas crianças a partir do que pensam, falam, dizem e manifestam, singularizam-se, e assim tornam-se potência de criação de outros valores – o que, apostamos, manifesta relação com as situações de refúgio, tão distintas das vividas em sua terra natal. Da mesma forma, e ampliando um pouco o debate, entendemos que, na pesquisa ora proposta, as crianças que nos ajudarão a inventar novos modos de descrição e análise do que queremos marcar como uma metodologia de pesquisa pós-estruturalista com criança, que pretende “perceber o ter voz [das crianças] como um avanço sobre ser silenciado ou ignorado” (PROUT, 2012, p.36), até aqui tão presente em nossas indagações sobre como funcionam as crianças e o que elas têm a nos ensinar.

Além de assumirmos, já de início, estas implicações, afirmamos o interesse por um tipo especial de metodologia: partimos do princípio de que a sociologia da infância, o método etnográfico e a etnografia pós-moderna trazem subsídios capazes de fundamentar as questões metodológicas que compõem nossas pesquisas com crianças. Não que essas sejam a saída, o caminho mais “certo” das investigações que tratam de fazer emergir a voz das crianças, mas porque, como afirma Gottschalk (apud MEYER e PARAISO, 2012), elas são “mais modestas quanto às reivindicações de possuírem a verdade e a autoridade, mais criticamente auto-reflexiva com respeito à subjetividade e mais autoconsciência das estratégias linguísticas e narrativas” (p. 65). Na investigação que toma essa perspectiva metodológica como fundante, a criança deixa de ser pensada como previamente ao discurso, mas, antes, passa a ser o efeito das práticas discursivas

que as instituem. Desse modo, estaremos atentas às múltiplas linguagens e sentidos que as crianças nos mostrarão de seu mundo, pois, como afirma Costa (2000), “quando alguém é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a[s] linguagem[ens] produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (p. 77).

Assim, nossa pretensão é utilizarmos estratégias etnográficas, fazendo falar nossas crianças e conectando-as ao “nosso modo de narrar, isto é, aos procedimentos de investigação utilizados no trabalho de campo durante o qual o material empírico foi produzido e analisado” (DAMICO e KLEIN, 2012). **Mais precisamente, dar visibilidade à voz das crianças para produzimos nossa pesquisa pode ser composto, por exemplo, de nossas observações participantes nas atividades com e para as crianças, com vistas a “examinar com todos os sentidos um evento, um grupo de [crianças], [uma criança] dentro de um contexto, com o objetivo de descrevê-la” (idem., p. 72).** Dar voz aqui diz respeito, então, à **autoria das crianças** e fazer com que a fala do adulto que a acompanha se espraie no texto, minimizando, tanto quanto possível, sua presença como voz última, e assim dando espaço às crianças que antes só apareciam através do pesquisador. Trata-se da tentativa de criar uma polifonia entre adulto e crianças, entendendo que há diferentes vozes que confluem através das narrativas das crianças; ou seja, trata-se da proposição de uma polifonia discursiva, tanto nas observações participantes quanto na escrita do pesquisador de crianças. Em suma, “uma teoria da polifonia, do diálogo, na qual fica entendido que há inúmeras vozes falando num mesmo discurso, seja porque o destinatário está ali também presente, se porque aquele discurso está referido a muitos outros” (FISCHER, 2001, p. 207).

Assim, fazer uso de um **caderno de campo** indicará o registro do que se poderá organizar, escolher, definir, compreender, encaminhar, reencaminhar. Conversar em grupo ou individualmente com as crianças, acompanhar e apreender aquilo que emerge nas e das atividades com as crianças, o que faz e dá sentido ao seu fazer cotidiano na pesquisa será decisivo para o processo metodológico. Da mesma forma, pretendemos **filmar os momentos de intervenção coletiva**, de modo a poder aprofundar os registros a elementos que, por vezes, um primeiro olhar não dá conta. Tendo em mão então esses dois conjuntos de materiais (caderno de campo e imagens filmadas), acreditamos que teremos um *corpus* fértil no que diz respeito ao que se escuta, ao que se vê, aos silêncios, aos ruídos, às vozes, aos modos de participar das crianças que aqui chegam.

Sabemos que os dois documentos (caderno e filmagem) serão carregados de nossas impressões, sensações, ideias para se pensar os ditos e feitos no local da pesquisa (já que tanto a escrita, como o ato mesmo de filmar não são, de modo algum, neutros). O detalhamento das cenas observadas nas ações das crianças, tudo isso pode ser elaborado a partir das indicações teórico-metodológicas que sinalizam a importância de se fazer pesquisas com crianças. Registrar-se-á nesse caderno e nessas imagens o que acontece nas rodas de conversa, nas brincadeiras, nas contações de histórias, como modo de extrair o que é significativo para cada criança que tenta se adaptar e melhor viver sua condição de refugiada; como modo de penetrar o significado que dão às palavras, compreendendo que as crianças sempre têm uma (sua) explicação, um modo de dizer do seu entendimento acerca das coisas do mundo, e um ponto de partida para isso. Isso implica, necessariamente, atentarmos para a escuta daquilo que, nas mais diversas linguagens, as crianças refugiadas são capazes de expressar (verbalmente, graficamente, corporalmente). Trata-se, em suma, de, por meio de uma escuta e de olhar atentos, buscar entender o quanto as crianças estão cientes do debate político sobre suas relações com o que deva ser seu acolhimento, sua educação, sua saúde, seu modo de vida em outro lugar de vivência. E sobre todos esses temas, quando e o quanto essas são ouvidas e sabem expressar seu “contradiscurso” sobre tais relações.

Com esse modo de pesquisar e enquanto investigadoras que se apoiam numa sociologia pós-estruturalista de pesquisa com crianças, pode-se criar com as mesmas um polimovimento, uma transversalidade entre o *status* de observador-participante com o *status* das crianças em situação de refúgio, para que essas não sejam e nem funcionem na pesquisa apenas como meros informantes, mas como sujeitos partícipes da investigação. Esse modo de descrever as crianças no momento em que posteriormente escreveremos sobre o então observado deverá ser um modo de pensar diferente sobre a criança vendo-a em sua alteridade.

Os resultados dos conceitos levantados, analisados e classificados, segundo a metodologia acima apresentada, deverão provocar a constituição de um *corpus* teórico para satisfazer os objetivos do plano de trabalho (apresentado detalhadamente a seguir). Para tanto, **será elaborado um mapa conceitual, no qual se articulem os preceitos teóricos entre os Estudos sobre Infâncias, Pesquisas com Crianças, Conceituações sobre crianças refugiadas, legislações que sustentam e mantem o acolhimento ao refugiado no Brasil.** Este mapa, sob forma de esquema e sob a forma de texto, deverá

mostrar os tensionamentos, as rupturas e as noções no campo dos estudos das infâncias modos de organização do como as crianças versam sobre estrangeiridade, racialidade, raça, preconceito, educação antirracista e diferença, como já referido. Serão organizados também, em forma de artigos, os dados obtidos nas observações *in loco*, devidamente tratados teoricamente, bem como um banco de imagens sobre como e que materiais foram compondo um panorama imagético com as crianças investigadas.

Ainda sobre as considerações que nos fazem optar por uma pesquisa de viés pós-estruturalista, gostaríamos de enfatizar a necessidade de tensionar o próprio conceito de “refugiada” a que, a todo tempo, mencionamos. No caso das estratégias metodológicas, entendemos que há a necessidade de dimensionar mais amplamente tantos os sujeitos que chegam ao Brasil neste condição, como as instituições que lhe acolhem – o que invariavelmente implica compor um mapeamento mais amplo para além da cidade de Porto Alegre. O que queremos dizer com isso? Que, para nós, faz-se essencial que a pesquisa tenha como etapa inicial a visita a, pelo menos, duas instituições que prestam serviços de acolhimento: 1) Cáritas Arquidiocesana de São Paulo; 2) Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, ambos organismos ligados à Igreja Católica. Os critérios de escolha destas instituições, de modo a configurarem-se como um campo de investigação paralelo sustentam-se em dois elementos: Cáritas Arquidiocesana de São Paulo por ser o primeiro no Brasil a trabalhar prestando serviços de acolhimento, proteção legal e integração dos refugiados no Brasil, há 47 anos; Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro por ser a primeira instituição ligada às precursoras iniciativas de 2014, realizadas pela Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos do Rio de Janeiro – no escopo do plano, até então inédito em todo o país, que permite formalizar políticas de atendimentos a refugiados. Acreditamos que será fundamental para a pesquisa poder compreender o panorama mais amplo que os movimentos de refúgio e sua atenção, acolhimento e configuração ganham em nosso país – para tanto, acreditamos ter aqui duas instituições emblemáticas neste sentido.

ETAPAS DE INTERVENÇÃO

Como vimos estudando, existem muitos “modos” de subjetivar, e os brinquedos é um deles. Dornelles (2003) problematiza a forma como os brinquedos “vêm produzindo um tipo de corpo, um gênero, uma raça, uma geração, uma etnia, enfim,

sujeitos infantis de um tipo, e não de outro” (p. 18). Desse modo, os brinquedos, os livros, as brincadeiras, são artefatos culturais nada inocentes: eles produzem determinados tipos de sujeitos infantis e não outros (MARQUES, 2013). É, então, imprescindível problematizar o modo como os brinquedos, as brincadeiras, as contações de histórias são colocados em circulação nos tempos e espaços das crianças refugiadas, em como produzem/tensionam a ideia de supremacia, que determina uns em relação aos outros, nesse caso brasileiros e estrangeiros.

Tendo essa assertiva como norte, todas as atividades a serem propostas às crianças deverão ser planejadas por meio de intervenções pedagógicas e da produção de materiais (para)didáticos alusivos às Culturas Infantis. Resumidamente, pode-se dizer que **o corpus de análise da pesquisa será composto pelo registro (escrito, imagético e gráfico-plástico) obtido a partir de estratégias de intervenção com crianças de 5-10 anos, frequentadoras do Centro de Atendimento ao Refugiado em Porto Alegre (CARPOA). As intervenções serão realizadas durante dois semestres não consecutivos (primeiro semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018), compondo um total de 20 encontros (dez em cada turma, a serem organizados por meio de atividades designadas por “Rodas de Conversas”). Analisaremos, portanto, o cotejo entre os escritos do caderno de campo, as imagens produzidas a partir dos encontros e as produções gráfico-plásticas das crianças, realizadas nesses momentos, sob nossa orientação.**

Indicamos aqui, ainda que de forma inicial (já que entendemos que todas as propostas merecerão ser, retomadas e reavaliadas permanentemente quando no contato direto com as crianças), um conjunto de atividades, bem como os pressupostos que nos servirão de base. Mais precisamente, apresentamos cinco estratégias, de modo a dar a ver nossas intenções iniciais.

Sobre as “Rodas de Conversa”

Ainda sobre a metodologia a ser empregada na investigação, organizaremos cinco “Rodas de Conversa”. Anterior às nossas conversas em roda, faremos para as crianças a apresentação da pesquisa, de seus objetivos e da importância de sua participação. Nossa conversa inicial terá o intuito de nos conhecermos melhor, apresentarmos a pesquisa a ser realizada, falarmos sobre o seu consentimento ou não de

participar da mesma – já que, tal como Sarmento, Soares e Tomás (2005), acreditamos que:

Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura “ouvir a voz das crianças”, isto é, que assume que as crianças são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre seus modos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem (SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2005, p. 49).

O que os autores afirmam se torna mais premente no caso de nossa pesquisa, pois certamente as crianças refugiadas têm muito a nos ensinar sobre suas realidades sociais. Será de fundamental importância atentar para o como as crianças irão se posicionar frente a esse Termo de Consentimento para estarem na pesquisa. A partir daí, dividiremos nossos encontros tendo como base cinco estratégias organizadas em Rodas de Conversa, buscando compor um total de vinte encontros. Ou seja, a proposta não é a de uma equivalência entre uma atividade e um dia; mas, antes, que uma mesma estratégia possa ser desenvolvida em cerca de quatro encontros. Como pesquisadoras que trabalham com crianças (e, em nosso caso, que também atuam como orientadoras de estágio de alunas da Pedagogia), temos percebido a riqueza em termos de experiência e de respeito ao tempo infantil quando nossas propostas pedagógicas e investigativas se afastam, em grande medida, da necessidade de construção imediata de produtos (sejam eles desenhos, pinturas, etc.) e da velocidade que, cada vez mais, parece se impor em nossos cotidianos.

Ao propormos um diálogo com as crianças em “Roda”, nossa escolha não é aleatória: entendemos e apostamos que o encontro em círculo é uma herança trazida da África pelos negros escravizados, e que africanos vindos para o Brasil, e seus descendentes aqui nascidos, ressignificaram, implantaram, marcaram, instituíram para manter a memória cultural, histórica, religiosa e familiar, em grupo de roda de muita conversa. Nessa circularidade,

[...] conhecemos o prazer que advém do ato de sentar em roda com amigos para contar histórias, fazer música, brincar com jogos ou manifestar a religiosidade. Os próprios valores civilizatórios são bons exemplos de circularidade. A vida é cíclica. Podemos estar muito bem agora e numa posição ruim depois até que voltemos a um estado satisfatório. A humanidade inteira permanece unida por este sentimento circular (PEREIRA, 2015, p. 40).

Tal circularidade potencializará nossos encontros expressivos como os propostos abaixo:

Rodas de conversas 1 – Ouvir as histórias de vida das crianças – convidá-las para desenhar, pintar, modelar, escrever o que sabem sobre o lugar de onde vieram. Disponibilizar mapas e imagens de seu país para auxiliá-las a registrar suas memórias. Ou seja, fazer uso de sua expressividade tendo em vista que as estratégias gráfico-plásticas e o diálogo sobre elas poderão servir de um suporte potente para que possamos organizar todo o nosso trabalho, por nos permitir ficarmos atentas ao que as crianças pensam e sentem por estarem vivendo uma situação adversa daquela de sua terra de origem. Como afirma Alves (2014), “quando possibilitamos a expressividade das crianças seja ela nos desenhos, nas fotos, nas práticas de voz, nas narrativas, existe “a possibilidade de conhecer, ver e representar o mundo a partir de outros referenciais e repertórios imagéticos” e por meio deles, elas nos mostram o seu entendimento e aprendizagem do mundo que a rodeia” (p. 134).

Rodas de conversas 2 – Canto, canções e danças de seu país e as que aprenderam no Brasil. Disponibilizar CDs, vídeos e imagens para que dançam, vejam e ouçam a sua culturas. Através das linguagens expressivas das danças, as crianças refugiadas poderão trazer o que é significativo em seu país, no que se refere a suas musicalidades, e em como essas estão mesclando-as, às danças brasileiras, à música brasileira, que têm suas marcas no Continente Negro. Daí perguntar as crianças sobre os encantos de uma batucada, sobre a musicalidade, a dimensão do corpo que dança e vibra em resposta aos sons e no como essa faz emergir o corpo humano melódico. Ou seja, trata-se de potencializar sua musicalidade como uma experiência que as toca.

Rodas de conversas 3 – As brincadeiras infantis de seu país e as que aprenderam no Brasil. Disponibilizar materiais não estruturados como panos para confeccionar roupas e cabanas, caixas de diferentes tamanhos, cordas, bonecas negras, tapetes, etc. Fazer uso desses materiais, na medida em que suscitem brincadeiras dentro daquilo que nos ensina

[...] quem brinca pode evitar aquilo que lhe desagrada ou fazer disso um lugar de conformismo perante a cultura tal qual como ela existe, pelo que pairará sempre a incerteza quanto aos resultados espectáveis. [de algum modo isso] torna paradoxal o papel que a brincadeira desempenha no processo de socialização, abrindo ao mundo das crianças e às crianças do

mundo um “espaço de aprendizagem fabuloso e incerto” (SILVA, 2011, p. 140).

Nesse momento da brincadeira, entregaremos às crianças uma câmera digital para que registrem suas criações, seus atos. Tratar esse trabalho com a câmera, o que nos propõe Marcello (2012):

[...] o uso da câmera, na qualidade de um registro (e, como tal, sempre subjetivo) não implica uma tentativa de captar o “real”, mas sim [...] indica posições, opções, seleções, enfim, recortes sobre o visto, apagamentos, lacunas – ou seja, indica a construção de uma outra relação com o momento vivido; e é nessa condição que será tomado. (p.20).

Nesse e em muitos momentos das brincadeiras, deixaremos disponível a câmera para que as crianças registrem, façam adentrar na roda sua cultura, seu folclore. Essa manifestação servirá de suporte para entendermos o que as crianças trarão como significativo acerca do seu cotidiano, de seus lugares de pertença. “Entender essas concepções é possibilitar que vivam intensamente o seu modo de ser criança. É compreender sua cultura, seus valores, desejos, e, principalmente, as necessidades que têm de compreender a realidade que as cerca através do brincar” (DORNELLES, 2001, p.102).

Roda de conversa 4 – A literatura infantil. Convidá-las a contar as histórias de seu país. Levar um acervo de livros de literatura infantil cujos temas estejam relacionados a culturas diversas, para que leiam e manifestem seu ponto de vista em relação às histórias que são contadas aqui no Brasil sobre a cultura delas. Levar nossa literatura infantil para, a partir dela, as crianças trazerem de suas histórias, talvez até as contadas por um de seus ancestrais, embaixo de um boabá. Tratar da diferença racial não apenas a partir de contos que retratam histórias de sofrimento e escravidão, mas através de seus aspectos culturais. Trazer histórias que apresentem os “diferentes” de modo positivado, por exemplo, o negro positivado que se mostra na literatura infantil contemporânea brasileira (ou aquela que são aqui publicadas, traduzida de outros países), uma vez que a partir daí, poderá se destacar à positividade da cultura e ao modo de vida das crianças (quanto a este aspecto, em especial, ver Anexo I, onde indicamos algumas obras já previamente mapeadas).

Roda de conversa 5 – O que as crianças têm a dizer sobre Porto Alegre – através de pintura, desenho, escrita, modelagem, da filmagem, da fotografia. Pode ser oferecido o

mapa de Porto Alegre, imagens de pontos da cidade, agregando aos pontos ditos “turísticos” àqueles de maior sentido e significação para as crianças.

Retomar, depois de toda a pesquisa realizada, estas estratégias pedagógicas. Trata-se de produzir com as crianças aquilo que Benjamin (2002) indica como processo essencial para “compreender a experiência da infância”, qual seja, a atenção a “um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior” – um desafio que visamos e que se desdobra na “compreensão de que a pesquisa que fazemos é também fragmento de um universo científico e cultural muito mais amplo” (p. 28).

Proposta de atividade de fechamento – Passeio pela cidade de Porto Alegre por lugares e regiões a serem, por todos nós, escolhidos. A experiência coletiva de passeio pode se dar, então, sob a forma de conhecer um lugar desconhecido da cidade ou, quem sabe, visitar um. Trata-se de, por meio desta experiência territorial, uma forma de pensar também a experiência cultural, ou seja, de pensar outras possibilidades de *transver*, compor e examinar o que vislumbramos durante nossa convivência junto às crianças e, por fim, como narrar e visibilizar os acontecimentos.

Deveremos também encaminhar nossa roda final nossa re-entrada no campo/apresentação dos resultados para as crianças e o CARPOA, com a apresentação de nossos dados de pesquisa primeiro às crianças, pois assumiremos com elas um compromisso de cunho político, acadêmico e social, apostando que são atores sociais vivenciam, a todo momento, questões talvez, muitas vezes, avessas a uma infância participativa. Teremos que no final dessa história, narrá-las, descrevê-las, apresentá-las, encontrando um melhor jeito de conhecê-las, para sobre ela dizer. Depois disso, semelhantes procedimentos (de devolução) serão apresentados a seus responsáveis e à instituição.

Levar a termo esta pesquisa com crianças refugiadas, certamente exigirá que tenhamos que assumir alguns cuidados frente à idade criança, o modo como precisou sair de seu país, o tempo de estada em nossa cidade, a proteção e guarda de uma família. É um trabalho árduo porque requer adequação e recriação constante por parte das pesquisadoras. Entendemos que essas condições serão singularidades importantes de nossas análises. Trata-se de buscar, ao final da pesquisa, aquilo que nos ensina Amadou Hampâtè Bâ,

Para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E, se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena – a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, sua mímica e os ruídos do ambiente, como os sons da guitarra que o griot Diéli Maadi tocava enquanto Wangrin me contava sua vida, e que ainda escuto agora...

Quando se reconstitui um acontecimento, o filme gravado desenrola-se do começo ao fim, por inteiro. Por isto é muito difícil para um africano de minha geração “resumir”. O relato se faz em sua totalidade, ou não se faz. Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra, a mesma história! Para nós, a repetição não é um defeito (BÂ, 2013, p. 11).

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS, TECNOLÓGICAS OU DE INOVAÇÃO DA PROPOSTA

Tendo em vista, o acima apontado, nossas principais motivações e interesses de realizar tal investigação podem ser sistematizadas da seguinte forma: 1) interesse crescente na articulação entre a interculturalidade, infâncias, poder, crianças e discussões afins, realizadas junto à Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias e da Linha de Pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; 2) necessidade de diversificação das experiências formativas como pesquisadoras; 3) qualificar as discussões do acerca do acolhimento e gestão da vida das crianças refugiadas em Porto Alegre; 4) possibilitar o aprofundamento e redimensionamento da Pesquisa *com* Crianças nas linhas de pesquisas do PPGEDU; 5) qualificar o trabalho de formação de mestres e doutores pesquisadores da UFRGS, do GEIN, dos TCCs da Graduação e Especialização em Educação. 5) reafirmar e fortalecer parceria com a Universidade dos Altos do Rio do Peixe (UNIARP, Santa Catarina). 6) colaborar com as discussões em âmbito internacional a partir do III Simpósio Luso-brasileiro em Estudos da Criança.

ORÇAMENTO DETALHADO

CUSTEIO

DIÁRIAS E PASSAGENS			
Itens Financiáveis	Valor Unitário	Quantidade	Valor Total
Diárias Nacionais	R\$ 320,00	24	R\$ 7.680,00
Passagens Nacionais**	R\$ 500,00	6	R\$ 3.000,00
TOTAL			R\$ 10.680,00

** Considerando-se seis viagens e quatro diárias por viagem.

**Considerando trechos POA-SP e POA-Rio, mantendo-se uma média de R\$ 500,00 (ida/volta).

Ver justificativa detalhada de diárias e passagens abaixo [etapa metodológica].

SERVIÇO DE TERCEIROS			
Itens Financiáveis	Valor Unitário	Quantidade	Valor Total
Serviço de tradução (Material bibliográfico originalmente em língua estrangeira e de uso essencial para o desenvolvimento da pesquisa)	R\$ 145,00 (valor por página)	30	R\$ 4.350,00
Manutenção de equipamentos (Pessoa jurídica)	R\$ 250,00 (por hora de trabalho)	6 horas (considerando 2 horas de trabalho por ano)	R\$ 1.500,00
TOTAL			R\$ 5.850,00

MATERIAL DE CONSUMO				
Produtos	Descrição Detalhada	Valor Unitário	Quantidade	Valor Total
Pendrive	Pendrive Kingston 64Gb	R\$ 122,00	5	R\$ 610,00
Folhas de papel	Papel Sulfite Chamex Office A4 210x297 75grs com 500fls	R\$ 12,00	15 (mantendo-se uma média de cinco pacotes por ano)	R\$ 180,00
Materiais diversos de escritório	Canetas, lápis, fitas adesivas, cadernos, etc.	Variados	Variadas (mantendo-se uma média de R\$ 500,00 reais/ano)	R\$ 1.500,00
Materiais diversos para as sessões com as crianças [Etapa metodológica]	Massa de modelar, tinta, lápis de cor, canetas hidrocor, pinceis, folhas de diferentes dimensões	Variados (Considera-se um gasto de R\$ 50,00 reais por sessão. Tendo em vista serem 20 sessões, chega-se ao valor total indicado)	Variadas	R\$ 1.000,00

Papel-filme para máquina instantânea	Papel-filme com 20 unidades	R\$ 74,90	8 (considerando o uso de quatro máquinas por sessão)	R\$ 599,20
Toner para impressora	Toner HP Laserjet	R\$ 290,00	6 (mantendo-se uma média de dois toners por ano)	R\$ 1.740,00
Cartões de memória	Cartão de Memória Classe 10 Kingston Sda10/64Gb	R\$ 399,00	2 (um cartão para cada 10 sessões)	R\$ 798,00

TOTAL	R\$ 6.427,20
--------------	---------------------

SOFTWARE (licença temporária)*	Descrição detalhada	Valor unitário	Quantidade	Valor estimado
Antivírus McAfee LiveSafe*	Anti-vírus	R\$ 89,00 (anual)	3 Licença por três anos	R\$ 267,00

* Apenas um dos computadores necessitará de antivírus.

TOTAL CUSTEIO	R\$ 23.224,20
----------------------	----------------------

CAPITAL

EQUIPAMENTOS		
EQUIPAMENTO	DESCRIÇÃO DETALHADA	VALOR UNITÁRIO
Microcomputador	Computador HP All in One 23-R101BR Processador Intel® Core™ i5-4460T, Windows 10, 6GB, 1TB, Gravador de DVD, Leitor de Cartões, HDMI, LED 23"	R\$ 4.500,00
Microcomputador	Mac Book 13' Apple Modelo: MD101BZ/A Processador: Intel® Core™ Dual Core 2.5 Ghz Memória RAM: 4 GB Expansão de memória: 8 GB Disco Rígido: 500 GB	R\$ 7.999,00
Câmera filmadora	Câmera de Ação Sony Full Hd Hdr-As200v Com Estabilizador Steadyspot, Caixa Estanque Wifi Nfc e GPS	R\$ 2.000,00
Tripé	Tripé Vivatar em 3 Seções Extensão de até 1,89 m VIVVPT9675	R\$ 381,30
HD Externo	HD Externo Samsung D3 Station 4TB USB 3.0	R\$ 869,00
Impressora	Titulo: Impressora Impressora HP LaserJet Pro P1102w Wireless	R\$ 1.200,00

Máquina fotográfica	Modelo: Instamax Marca: Fujifilm Obturador e avanço automáticos Câmera de fácil manuseio com acabamento externo de plástico	R\$ 1.596,00 (Quatro máquinas, considerando valor unitário de R\$ 399,00)
TOTAL		R\$ 18.545,30

SOFTWARE (licença permanente)	Descrição detalhada	Valor unitário	Quantidade	Valor estimado
Office Home & Business 2016*	Office completo: Word, Excel, Power Point, OutLook	R\$ 699,00	2	R\$ 1.398,00

* Software para os dois computadores

MATERIAL BIBLIOGRÁFICO (e filmográfico)	
Itens Financiáveis	Valor Estimado
Material bibliográfico, visual e lúdico	R\$ 6.000,00
TOTAL	R\$ 6.000,00

TOTAL CAPITAL	R\$ 25.943,30
----------------------	----------------------

TOTAL CUSTEIO + CAPITAL	R\$ 49.167,50
--------------------------------	----------------------

JUSTIFICATIVA DO APOIO PRETENDIDO

Iniciamos destacando a necessidade dos gastos com passagens e diárias: tal como explicitado na seção metodológica, uma das etapas da pesquisa consiste na visita às instituições Cáritas, unidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Para tanto, prevemos a ida de três pesquisadoras, em viagens que não excedam quatro dias de atividades. A ideia é que esta etapa seja cumprida já no primeiro semestre da pesquisa, de modo a podermos compor uma contextualização mais sólida do panorama nacional dos fluxos migratórios, bem como das instituições que, historicamente em nosso país, vêm acolhendo refugiados, propondo ações diversas (de serviços jurídicos, psicológicos, sociais, educacionais e formativos). Mesmo sendo uma das pesquisadoras de Santa

Catarina, estamos assumindo os trechos de Porto Alegre considerando suas vindas sistemáticas à cidade (já que residente em parte em SC e em parte no RS).

Para além da justificativa da solicitação das diárias e passagens acima elaborada, é importante, ainda, justificar alguns elementos centrais do encaminhamento de apoio realizado. Salienta-se, então, a importância da **compra dos equipamentos**, fundamentais para o andamento do trabalho. A equipe de pesquisa é formada por três pesquisadoras e um bolsista de IC (além de duas cotas que estão sendo, neste momento, solicitadas pelas duas professoras da UFRGS à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade). No entanto, a solicitação aqui realizada diz respeito somente à compra de **dois computadores**, já que, entendemos, este número é suficiente para uso de toda a equipe. Ainda assim, merece destaque o fato de que os computadores adquiridos em pesquisas anteriores, já se mostra obsoleto e atende apenas parcialmente às necessidades da pesquisa (o uso e edição de imagens, por exemplo, é bastante limitado – sobretudo considerando que se trata de uma pesquisa que se utilizará de gravações em vídeos dos encontros previstos com as crianças). Assim, destacamos que a escolha de um desses computadores (bem como do **HD externo**) será específico para tratamento e armazenamento das imagens (exigência agora imposta pelo Comitê de Ética da UFRGS) – por isso, então, a variação de modelos e, com efeito, de valores. As **licenças para uso de software** (tanto permanente, como temporária) referem-se às possibilidades de uso (word, power point, excel), como também à segurança (antivírus).

Além disso, a **câmera filmadora** (e de **dois cartões de memória**) faz-se objeto de essencial importância pois, como descrito, pretende-se que se proceda à filmagem das “rodas de conversa” (incluindo aí o **tripé** para tornar o processo de interação com as crianças mais livre e desimpedido do manejo do equipamento). A **impressora** colaborará para proceder à impressão cotidiana dos materiais úteis à pesquisa – assim como, também para as tarefas cotidianas, para a qual, igualmente, solicita-se apoio para compra de materiais de consumo básico (como folhas, toners, mídias graváveis, etc.).

Justificamos, ainda, a solicitação de outros elementos: um refere-se à compra de **material bibliográfico, filmográfico e lúdico** (haja vista as ações da pesquisa), mantendo-se uma média razoável de compra anual (o equivalente a dois mil reais por ano). Tal como previsto, ao final da pesquisa, os livros e filmes, necessariamente ligados ao tema da pesquisa, serão tombados como patrimônio da UFRGS. Quanto aos brinquedos adquiridos, fazemos uma ressalva importante: tais materiais, também ao

final da pesquisa, serão doados à Brinquedoteca da Faced/UFRGS para integrarem seu acervo. Trata-se de um espaço que, há mais de dez anos, configura-se como um reconhecido fórum da Faculdade de Educação no que diz respeito à discussão e aprofundamento das reflexões e ações sobre a Ludicidade e a Educação Além disso, a Brinquedoteca é também um espaço formativo importante, na medida em que várias atividades do curso de Pedagogia convergem para o trabalho naquele espaço. Daí também a necessidade da compra de **quatro máquinas fotográficas**: para realização das atividades de campo. Destacamos que o número de máquinas é reduzido justamente porque a proposta de interação se sustenta na ideia de compartilhamento de equipamentos e uso coletivo dos mesmos por parte das crianças. Da mesma forma, a escolha da máquina é precisa e converge baixo custo por unidade a modelo mais adequado para o trabalho com crianças (máquinas de acabamento de plástico, de impressão instantânea e reutilizáveis – por isso também a previsão de gasto com filme-papel no item custeio, já que a máquina é instantânea e procede à impressão imediata no momento da captura da imagem).

Ainda sobre os **gastos para organização dos encontros com as crianças**, sabe-se que, considerando a faixa etária a ser trabalhada, é essencial variar as formas de expressão (já que somente a fala configura-se como um recurso muito restrito). Em função disso, a necessidade de compra de outros tipos de materiais, de modo a podermos dinamizar os encontros a partir de diferentes propostas metodológicas-pedagógicas (item custeio, materiais como massa de modelar, tintas, pinceis, etc.).

Outro gasto previsto refere-se à contratação de **serviços de terceiros**, neste caso, relativos à solicitação de tradução especializada de **artigos e produções que digam respeito ao desenvolvimento da pesquisa**. Uma parte significativa da bibliografia sobre as políticas humanitárias vinculadas aos refugiados ainda se encontra em língua estrangeira (sobretudo considerando que um caráter histórico do fenômeno). Assim, a solicitação desta verba seria para que o grupo de pesquisa (pesquisadores e bolsistas) pudesse ter acesso a materiais em língua portuguesa – assumindo-se aqui obras de referência, tais como: 1) *Educating Children in Conflict Zones: Research, Policy, and Practice for Systemic Change*, de Karen Mundy e Sara Dryden-Peterson, publicado pela Columbia University de NY em 2011; 2) *Urban Refugees: Challenges in Protection, Services and Policy*, organizado por Koichi Koizumi, Gerhard Hoffstaedter, publicado pela Routledge em 2015; 3) *Childhood, Migration, and Human Rights*, organizado por

Karen Musalo e Lyda Friedman, também publicado pela Routledge, em 2015. Estamos também já procedendo a uma revisão bibliográfica sobre o tema e compondo um substantivo arquivo de textos acadêmicos disponíveis na internet. Obviamente que faremos uma seleção rigorosa do material a ser traduzido com a verba que eventualmente for destinada a esse fim, inclusive com a possível negociação dos direitos autorais (sob nossa responsabilidade financeira, se for o caso) para que o material possa ser divulgado em revistas acadêmicas brasileiras, assim tornando-se mais ampla sua divulgação e uso.

Ainda assim, será contratado **serviço de terceiros** para proceder à manutenção, especialmente, dos computadores. O trabalho de manutenção previsto é de uma visita técnica anual (duas horas de trabalho) para garantia de bom uso e durabilidade do equipamento (e dos importantes dados nele armazenados) adquirido com verba pública.

Apresentação da pesquisa às crianças, de seus objetivos e da importância de sua participação		X									
Levantamento de atividades a serem desenvolvidas com as crianças (brincadeiras, contação de histórias, etc.)		X									
Primeira etapa do trabalho de intervenção (contação e brincadeiras)			X	X							
Análise e avaliação sobre os procedimentos metodológicos e de sua condução (Primeira etapa)			X	X							
Segunda etapa do trabalho de intervenção (contação e brincadeiras)					X	X					
Análise e avaliação sobre os procedimentos metodológicos e de sua condução (Segunda etapa)					X	X	X				
Análise global das discussões com as crianças a partir da realização das atividades de contação e brincadeiras (Tratamento global dos dados)						X	X	X	X		
Elaboração de relatório da pesquisa										X	X
Re-entrada no campo/apresentação dos resultados para as crianças e o CARPOA										X	
Elaboração de artigos a serem enviados a periódicos e eventos qualificados na área				X	X	X	X	X	X	X	X
Participação em eventos (SIC e outros)				X				X			

IDENTIFICAÇÃO DE TODOS OS PARTICIPANTES DO PROJETO

PROPONENTE

1) LENI VIEIRA DORNELLES, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Porto Alegre (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho. Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, curso lato sensu, curso de mestrado e doutorado, formação de professor, ciberinfância e educação, modelos pedagógicos de educação à distância, pesquisa com criança, estudos da criança, educação antirracista. Membro do Grupo de Estudos em Educação Infantil da FACED/GEIN. Ex-Vice Diretora da FACED/UFRGS. Membro da Comissão de Pesquisa do Pós-graduação/PPGEdu. Coordena a coleção Infância & Educação da Vozes.

DEMAIS MEMBROS DA EQUIPE

1) **Fabiana de Amorim Marcello**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

É Bolsista de Produtividade de Pesquisa do CNPq. Possui doutorado em Educação pela UFRGS (com período de estudos na Universidade Paris III - Sorbonne Nouvelle, doutorado-sanduíche), mestrado em Educação e graduação em Pedagogia pela mesma Universidade. É professora do Departamento de Estudos Especializados e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Fabiana de Amorim Marcello é membro do Núcleo de Estudos em Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES/UFRGS) e do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN/UFRGS). É membro do Comitê Científico do GT de Educação e Comunicação da ANPED - onde atuou também como Coordenadora entre

2012-2013. Atualmente, é Editora Associada da Revista Estudos da Presença. Desenvolve pesquisas sobre infância e cinema, com financiamento do CNPq (Universal 2008, 2010 e 2012) e da Fapergs (ARD, 2008). **A vinculação com o projeto ora apresentado diz respeito ao rol de investigações que a pesquisadora tem desenvolvido nos últimos anos, notadamente aquelas com semelhante enfoque metodológico (pesquisa com crianças) e, ainda, teórico (considerando o campo dos estudos foucaultianos e pós-estruturalistas). A ideia, portanto, é que Fabiana Marcello possa atuar tanto na imersão no campo, como, igualmente, nas etapas que dizem respeito à construção dos resultados da pesquisa (análises dos dados produzidos).**

2) **Circe Mara Marques**, da Universidade Vale Alto do Rio do Peixe (UNIARP).

Atualmente é professora do Curso de Mestrado da Universidade do Alto do Rio do Peixe (UNIARP/SC), Atuará nesta investigação como pesquisadora-colaboradora. È Pós-doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/2013). Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia(EST/SL). Especialista em Ensino Religioso pela Escola Superior de Teologia (EST/SL). Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário La Salle (Unilasalle/Canoas) e graduada em Pedagogia pela Pontifícia de Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Atuou como professora de educação infantil na rede pública e privada (1984 a 2003). Atuou como professora e coordenadora de práticas em educação infantil no Instituto de Educação Ivoti (2001 a 2009). Atuou como professora no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti (2005 a 2011). Atuou como professora no curso de Pedagogia do Unilasalle (2004-2014). Atuou no curso de Pedagogia do Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha. Membro do GEIN (Grupo de estudos em Educação Infantil) e da Linha de Pesquisa do PPGEDU/UFRGS - Estudos sobre infâncias. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, infância, planejamento/projetos pedagógicos, brincar, espaço, educação para a paz e diferença. **A experiência e trajetória acadêmica de Circe Marques, portanto, alinham-se às perspectivas teórico-metodológicas do presente projeto, bem como possibilita a sua colaboração para com a análise dos dados da pesquisa.**

**INDICAÇÃO DE COLABORAÇÕES OU PARCERIAS JÁ ESTABELECIDAS
COM OUTROS CENTROS DE PESQUISA NA ÁREA**

1) **Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho**, por meio do professor Manuel Jacinto Sarmento Pereira. Manuel Jacinto Sarmento é professor titular do Instituto de Estudos da Criança (IEC), da Universidade do Minho, Portugal, e atualmente coordena um Programa de Pós-Graduação pioneiro internacionalmente: o Mestrado em Sociologia da Infância. Pesquisador há mais de uma década sobre temas como infância, culturas da infância, protagonismo, alteridade infantil e formação de professores, Manuel Sarmento têm sido um interlocutor fundamental entre os pesquisadores brasileiros e europeus. Orienta dissertações e teses sobre as questões contemporâneas da infância, atua em grupos de pesquisa na Europa e no Brasil, participa de eventos acadêmicos, como também vem publicando extensivamente em periódicos de língua portuguesa. Inclui-se a essa discussão o que venho desenvolvendo na perspectiva de parcerias internacionais sobre os estudos da criança e da sociologia da infância de maneira mais ampla.

2) **Grupo de Pesquisas Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)**, por meio da professora Rosangela Francischini. A professora Rosangela Francischini é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, colaborará com as discussões do projeto tendo em vista sua atuação no âmbito dos direitos da criança. Neste sentido, salientamos aqui, desde já, para sua presença e atuação como consultora do projeto, tendo em vista a expertise da pesquisadora no que concerne à assistência jurídica quanto às demandas ligadas às crianças em situação de refúgio.

A professora Rosangela Francischini possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1983), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1990), doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1998), doutorado-sanduíche em Psychologie et Sciences de l'Éducation - Université de Genève (1998) e pós doutoramento (2012-2013) em Estudos da Criança (UMINHO/PT). Aposentada em

setembro de 2015, atuou como Professora universitária desde 1985 e, a partir de 1993, como professora efetiva da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, graduação e pós-graduação. Em 2014 tornou-se Profa. Titular na referida IES. Atualmente, mantém vínculo como professora colaboradora no programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Psicologia da UFRN e de pesquisadora colaboradora do Centro de Investigações em Estudos da Criança, da Universidade do Minho (UMINHO), Portugal. Coordena o Grupo de Pesquisas Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Desenvolvimento de Crianças, incluindo desenvolvimento em contextos de risco e vulnerabilidade. Atua, principalmente, nos seguintes temas: infância, desenvolvimento de crianças, pesquisa com crianças, contextos de risco, direitos da criança e do adolescente.

3) Grupo de Estudos sobre Infâncias (GEIN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A pesquisa aqui apresentada tem também como objetivo aprofundar as discussões da Linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias do Programa de pós-graduação da UFRGS, bem como o fortalecimento do Grupo de Estudos sobre Infâncias (GEIN)⁵, que mantém constantes com a comunidade acadêmica e escolar de Porto Alegre. Como assim se apresenta “O grupo tem desenvolvido ao longo anos pesquisas que contemplam a educação infantil, os estudos da criança, vem desenvolvendo atividades de extensão e assessoria, bem como a publicação de livros e artigos sobre formação de professores de educação infantil, infâncias, processos de aprendizagem, sexualidade e gênero, proposições pedagógicas em espaços educativos, entre outras temáticas. A partir do GEIN e da área de Educação Infantil da FACED-UFRGS criamos a linha de pesquisa, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Estudos Sobre Infâncias, tendo como objetivo central examinar as infâncias e sua educação na multiplicidade e heterogeneidade de espaços e contextos, explorando e examinando as diferentes versões das infâncias na contemporaneidade, suas propostas educativas, bem como as pedagogias e produções culturais direcionadas às crianças”. Buscamos, então, com a pesquisa a ser divulgada nos encontros de estudos desses grupos de pesquisa, estudos e discussões organizar, a partir de levantamento de dados realizados em nossas observações no centro de acolhimento aos refugiados em Porto Alegre, um mapa

⁵ Para maiores informações sobre o Grupo de Pesquisa, ver <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/>

conceitual sobre a discursividade das crianças que encontraremos. Para complementar este mapeamento, realizaremos rodas de conversa *in loco* com as crianças. Criaremos mecanismos para estruturar tais conversas com vistas à organização do relatório de trabalho junto à Universidade e ao CNPq (tal como explicitado na seção dos objetivos específicos e na seção metodológica).

DISPONIBILIDADE EFETIVA DE INFRAESTRUTURA E DE APOIO TÉCNICO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto aqui apresentado no edital CHAMADA UNIVERSAL MCTI/CNPq N° 01/2016, terá como espaço de atuação para as atividades da pesquisa (com exceção àquelas que se realizam junto à CARPOA, com as crianças) a Faculdade de Educação da UFRGS, com seu suporte de infraestrutura como: salas de estudos, biblioteca, laboratório de informática, sala de reuniões. A solicitação de financiamento converge, então, para custos mais amplos do projeto (ver Orçamento detalhado), bem como de uma bolsa de Iniciação Científica (1).

PLANO DAS ATIVIDADES DO BOLSISTA IC

PRIMEIRO ANO DA PESQUISA

(agosto/2016 – julho/2017)

- Aprofundamento e discussão de leituras teóricas no que se refere à pesquisa com crianças quando se trata dos conceitos de raça e preconceito e corpo;
- Participação no levantamento bibliográfico dos temas e conceitos caros à pesquisa;
- Participação no encaminhamento dos procedimentos relativos aos aspectos éticos da

pesquisa (obtenção, discussão e possibilidades de trabalho a partir do termo de consentimento, documentação Comitê de Ética da UFRGS e Plataforma Brasil);

- Estabelecimento dos novos conjuntos de livros e bonecos a serem trabalhados com as crianças (participação, portanto, na construção da etapa metodológica);
- Transcrição de gravações para análise dos dados;
- Ensaios de análise crítica das discussões teórico-metodológica a partir dos dados produzidos (primeira etapa);
- Organização e apresentação em evento (SIC).

SEGUNDO ANO DA PESQUISA

(agosto/2017 – julho/2018)

- Continuidade da organização e análise do material coletado/produzido;
- Discussões sobre os estudos teóricos da pesquisa e dos conceitos a serem estudados;
- Preparação de materiais de intervenção no grupo de crianças (segunda etapa metodológica);
- Preparação de ensaios para apresentação em eventos com base na continuidade da pesquisa;
- Organização do material da pesquisa para apresentação no GEIN;
- Preparação de resumos e artigos para eventos;
- Transcrição de gravações para análise dos dados (segunda etapa);
- Organização dos dados das sessões de pesquisa;
- Apresentação em eventos SIC (UFRGS, UNISINOS, PUC);
- Organização da devolução da pesquisa para as crianças;
- Mapeamento das regularidades a serem analisadas na pesquisa;
- Produção de ensaios analíticos considerando agora as duas etapas de campo realizadas.

TERCEIRO ANO DA PESQUISA

(agosto/2018 – julho/2019)

- Continuação do estudo bibliográfico da pesquisa.
- Reuniões concomitantes de análise das estratégias e roteiros aplicados para eventuais redirecionamentos.
- Apresentação em eventos e SIC/ UFRGS;

- Participação no IV Simpósio em Estudos da Criança;
- Participação na organização dos dados das sessões de pesquisa;
- Participação na escrita do relatório final da pesquisa;
- Devolução da pesquisa para as crianças nos Centros de Apoio aos Refugiados de POA;
- Devolução da pesquisa para os responsáveis do Centro de Apoio aos Refugiados de POA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. *Declaración y Plan de Acción de México para fortalecer la Protección internacional de los Refugiados em America Latina*. 2004. Disponível em: <http://WWW.acnur.org>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ACNUR. 2005 UNCR *Statistical Yearbook: trends in displacement, protection and solutions*, 2007. Disponível em: <http://www.unhcr.org>. Acesso em: 17 jan.2016.

ACNUR. Organização Internacional para as Migrações (OIM) e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). *Manual do professor 'não são apenas números' jogo de ferramentas educacional sobre migração e asilo na Europa*. Disponível em: www.acnur.org/.../estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil

BAUMAN, Zygmunt. A criação e anulação dos estranhos. In: *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 27- 48.

BRASIL. *Lei n.9.474, de 22 de julho 1997*. <http://www.adus.org.br/2014/10/lei-no-9474-1997-a-lei-do-refugio-portugues-frances/> Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. *Lei 8.069, de 13 de junho de 1990*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em 10 jan.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e Cultura africana e afro-brasileira na educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. -Brasília: MEC/SECADI,UFSCar, 2014. 144p.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infância e subjetividade negra na Educação Infantil*. Relatório de Pesquisa. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. ALVES, Bibiana Dornelles, SANTOS, Nathália Carginin. Como devem ser os corpos dos bonecos? O que dizem e pensam as crianças sobre ser e ter um corpo negro numa sala de educação infantil. In: *Livro de destaques do Salão de Iniciação Científica da FEVALE/2014*, p. 321 - 329.

DORNELLES, Leni Vieira e KAERCHER, Gládis Elise. *Relatório de Pesquisa: "Negritude, raça e estetização: sobre a discursividade das crianças da educação infantil"*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira e Ferraro, Luís. Relações étnico-raciais: Possibilidades do ensino de ciências na educação infantil. São Carlos: REVEDUC, *Revista Eletrônica de Educação*, v.9, n.2, 2015, p.277-299.

DORNELLES, Leni Vieira e MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. Argentina: *Propuesta Educativa*, n.43, Año 24, junho 2015, p 113-122. site: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

FOUCAULT, Michel. *Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. In: DREYFUS, Paul & RABINOW, Hubert. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1998a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998b.

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MACHADO, Roberto. In: *Foucault, Michel*. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. XXI.

KAERCHER, Gladis. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

KAERCHER, G. E. P. S. ; DALLA ZEN, Maria Isabel H. . Leituras de crianças sobre a diferença étnico-racial. In: *Leituras de crianças sobre a diferença étnico-racial*, 2010,

Caxambu, MG. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2010. p. 1-12.

KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

LEWIS, Liana. Dados etnográficos de presenças estrangeiras: intervenções de uma antropóloga no trabalho com crianças refugiadas na Inglaterra. *Sociedade e Cultura*, v. 6, n. 1, jan./jun. 2003, p. 47-58.

MARTUSCELLI, Patrícia. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. *REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.*, Brasília, Ano XXII, n. 42, p. 281-285, jan./jun. 2014. Texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n42/17.pdf>. Acesso em 25 jan. 2016.

MEYER, Dagmar e PARAÍSO, Marlucy (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ONU. *Convenção Relativa Ao Estatuto Dos Refugiados - Protocolo Sobre O Estatuto Dos Refugiados*.

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado12.htm>

Acesso em 26 jan 2016.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Parceria entre governos garante implantação de CRAI no Rio Grande do Sul. *Ministério da Justiça*, 13/01/2016. Texto disponível em: <https://www.justica.gov.br/noticias/parceria-entre-governos-garante-implantacao-de-crai-em-porto-alegre>. Último acesso: 2 de fevereiro de 2016.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: Muller, Verônica. *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez. 2010.

RICHARD, Ivan. Número de refugiados no Brasil dobra em quatro anos e chega a 8,4 mil. *EBC – Agência Brasil*, 14/08/2015. Texto disponível em <http://www.ebc.com.br/cidadania/2015/08/numero-de-refugiados-no-brasil-dobra-em-quatro-anos-e-chega-84-mil>. Último acesso em 2 de fevereiro de 2016.

SALES, Schirlei R. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas. In: *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SARMENTO, Manuel J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. *Produzindo Pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARMENTO, Manuel. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas (2011). In. MARTINS FILHO, Altino e PRADO, Patrícia. Das pesquisas com crianças: complexidades da infância. São Paulo: Autores Associados. SARMENTO, Manuel. *Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças* <http://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>. Acesso em 13 jan. 2016.

Sarmento, Manuel, Fernandes, Natália e Tomás, Catarina. *Políticas públicas de participação infantil*.

<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmento.pdf> Acesso em 15 jan 2016.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Inclusão e diversidade: impasses, ambivalências, perspectivas*. Porto Alegre: UFRGS, 12 nov. 2010. Palestra proferida por ocasião da comemoração dos 40 anos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS).

VEIGA-NETO, Alfredo . Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001, p. 105-118.

ANEXO I

Listagem de materiais bibliográficos levantados até agora, considerando-se o tema e objetivos da pesquisa

Organização de um acervo de leituras da pesquisa com e para as crianças, conta com o levantamento das seguintes obras:

AGUSTONI, Prisca. O colecionador de pedras. São Paulo: Paulinas, 2006

AZEVEDO, Alexandre. O menino que via com as mãos. São Paulo: Paulinas, 1996.

BASTOS, Ana Claudia; BASTOS, Ana Lucia. Um dia especial para Laurinha. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. Bep Nacional: São Paulo, 2012.

BELINKI, Tatiana. Diversidade. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

BISOL, Cláudia. Tibi e Joca: uma história de dois mundos. Ilustrações Marco Cena. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BORDAS, Marie Ange e CAZUMBÁ, Meire. Histórias da Cazumbinha. Companhia das Letrinhas. 2010.

BORDAS, Marie Ange. Manual da criança caiçara. Peirópolis.2011.

BRAZ, Júlio Emílio. O muro. São Paulo: Paulinas, 2003.

BUENO, Ângela. Cobras e Lagartos. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2003.

BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelé. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

CALTABIANO, Mariana. Tampinha tira os óculos. São Paulo: Scipione, 2004.

CARMI, Eugenio; ECO, Umberto. Os três astronautas. São Paulo: Ática, 2002.

CHUEIRE, Célia. Gorduchito Gorduchão. Curitiba: Luz e Vida, 2000.

CLARK, Emma Chichester. Adoro você, Canguru Azul! Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

COOKE, Trish. Tanto, tanto! São Paulo: Ática, 1997.

CORRÊA, Leonor. De cara com o espelho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

COSTA, Antonia. O menino. Rio de Janeiro: Record, 2000.

CONWAY, David. Lila e o segredo da chuva. São Paulo: Editora Biruta, 2010

DIOUF, Sylviane A. As tranças de Bintou. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

FREEMAN, Mylo. Princesa Arabela, mimada que só ela! Coleção Giramundo, Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ed. Ática, 2008

FILHO, Rubem. Pretinha de Neve e os sete gigantes. São Paulo: Paulinas, 2009.

FURNARI, Eva. Nós. Editora Global, 2002.

JUNQUEIRA, Sonia. A menina e o tambor. São Paulo: Autêntica, 2009.

LENAIN, Thierry. Ceci quer um bebê. Companhia das Letrinhas, 2004.

LIMA, Graça. Cadê. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2009.

MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. Ática: São Paulo, 2011.

MARTINS, Georgina. Minha família é colorida. SM Editora: São Paulo, 2015.

MOORE-MALLINOS, Jennifer. Papai vai se casar. Companhia Editora Nacional, 2008.

NEVES, André. Obox. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

ROSA, Sonia. O menino Nito. Pallas, 2002.

ROSA, Sonia. Fuzarca. São Paulo: Brinque-Book, 2011

ROSA, Cristina Maria. Luíza. Editora da UFPel, 2007.

SUERTEGARY, Maíra. Dandara: seus cachos e caracóis. Editora Mediação. 2015.

ZIRALDO. Coleção: Dodó, Pelegrino e Petrônio, Os dez amigos, O joelho Juvenal, Rolim, Um sorriso chamado Luiz. Melhoramento.

O menino de cor. (adaptado de um conto tradicional africano). Livros Horizonte. 2007.