


Seção Temática: Crianças, infâncias e processos socializadores: perspectivas de investigação

**“Caraotas Negras Venezolanas”*:
a vivência espacial como linguagem de compartilhamento****


**“Caraotas Negras Venezolanas:”
spatial experience as a language of sharing**

**“Caraotas Negras Venezolanas”:
la experiencia espacial como lenguaje de compartición**


Flávio Santiago***

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

Jader Janer Moreira Lopes****

 <https://orcid.org/0000-0003-3510-8647>

Rafael Alberto González González*****

 <https://orcid.org/0000-0003-1544-925X>

Resumo: Este artigo aborda como as crianças migrantes comovem os signos sociais e culturais da sociedade que as acolhe, partindo do aporte teórico-metodológico do dialogismo bakhtiniano e do conceito de vivência espacial, inspirado em L. S. Vigotski e seus colaboradores. Diante desse contexto, as instituições escolares desempenham um papel fundamental nesse processo, pois, na maioria das vezes, colocam as crianças migrantes em contato com uma cultura diferente do espaço social familiar e vivenciado anteriormente. Ao longo do texto, serão apresentados episódios de uma pesquisa realizada no ano de 2023, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, que traz narrativas de professoras em relação ao processo de socialização dessas crianças no novo território que vivenciam. Os resultados apontam que elas também são agentes dentro desse

* A expressão “caraotas negras venezolanas” faz referência a singulares formas de preparo, à importância que tem o feijão preto na cultura alimentar venezuelana e aos modos como esse componente central gastronômico do país tem se popularizado, na América Latina, perante a intensificação dos processos de deslocamento forçado, transfronteiriços, que, na mais recente década, experimenta a população da indicada nação.

** Financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Processo 88887.799986/2022-00. Programa: 13179 – Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Pós-Doutorado Estratégico.

*** Professor na MUST University. E-mail: <santiagoflavio2206@gmail.com>.

**** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: <jjanergeo@gmail.com>.

***** Professor visitante da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: <cinco.venezuela@gmail.com>.

viver, não sendo somente receptoras da cultura que as acolhe, mas criadoras de outras vivências socioespaciais.

Palavras-chave: Bebês e crianças migrantes. Vivências espaciais. Linguagens em compartilhamento.

Abstract: This article discusses how migrant children engage with and transform the social and cultural signs of the society that welcomes them, based on the theoretical-methodological framework of Bakhtinian dialogism and the concept of spatial experience, inspired by L. S. Vygotsky and his collaborators. In this context, schools play a fundamental role in the process, as they often place migrant children in contact with a culture different from the social space familiar to them and previously experienced. Throughout the text, episodes from a study conducted in 2023, in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil, are presented, bringing teachers' narratives about the socialization process of these children in the new territory they inhabit. The findings highlight that they are also active agents in this process, not merely recipients of the culture that welcomes them, but creators of other socio-spatial experiences.

Keywords: Migrant infants. Spatial experiences. Shared languages.

Resumen: Este artículo aborda cómo los niños migrantes conmueven los signos sociales y culturales de la sociedad que los acoge partiendo del marco teórico-metodológico del dialogismo bajtiniano y del concepto de experiencia espacial, inspirado en L. S. Vigotski y sus colaboradores. Ante este contexto, las instituciones escolares desempeñan un papel fundamental en el proceso, pues, la mayoría de las veces, ponen a los niños migrantes en contacto con una cultura distinta al espacio social-familiar y vivido anteriormente. A lo largo del texto, serán presentados episodios de una investigación realizada en el año 2023, en la ciudad de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, que recoge narrativas de profesoras en relación al proceso de socialización de estos niños en el nuevo territorio que viven, apuntando que ellos también son agentes dentro de este vivir, no siendo solamente receptores de la cultura que los acoge, sino creadores de otras vivencias socioespaciales.

Palabras clave: Bebés y niños migrantes. Experiencias espaciales. Lenguajes en compartición.

Introdução

A migração venezuelana para o Brasil se intensificou na última década, alterando o panorama social e cultural de diversas cidades. Entre elas, Juiz de Fora, em Minas Gerais (MG), se tornou um destino significativo para os migrantes venezuelanos, abrindo portas para novas oportunidades e desafios. Em 2024, a região se consolidou como a segunda cidade mineira com maior acolhimento de venezuelanos, recebendo cerca de 1.200 deles entre 2018 e 2024 por meio da estratégia de interiorização do Governo Federal, dos quais 35% tinha entre 0 e 14 anos de idade. Esse fluxo migratório, embora expressivo, representa apenas uma fração da diáspora venezuelana no Brasil, estimada, até fevereiro de 2024, em 558.304 pessoas, segundo o balanço de movimentações do Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes Venezuelanos (Organização Internacional para as Migrações [OIM], 2024).

De acordo com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), no ano de 2023 o Brasil recebeu 58.628 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. Nesse mesmo ano, os venezuelanos constituíam 47,1% dos homens e 54,7% das mulheres que buscaram reconhecimento como refugiados no Brasil durante o período analisado. Isso representa uma diminuição significativa na participação relativa de solicitantes venezuelanos em comparação com 2022, quando eles representavam 64,4% dos homens e 70,2% das mulheres que fizeram tais solicitações (Junger *et al.*, 2024).

Com base nos dados do OBMigra (Junger *et al.*, 2024), destacamos que o maior grupo de solicitantes venezuelanos é composto por pessoas com menos de 15 anos de idade, totalizando 10.469 indivíduos. Esse segmento representava 35,5% do total de venezuelanos que solicitaram refúgio em 2023, ou 17,9% do total de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil nesse ano. Além disso, os venezuelanos constituíram cerca de 73,5% dos solicitantes com

menos de 15 anos, evidenciando novamente a alta incidência de crianças e adolescentes entre os que buscam reconhecimento da condição de refugiado.

No âmbito educacional, o Brasil tem buscado garantir o acesso à educação para crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio. A Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, estabelece o direito de matrícula desses indivíduos no sistema público de ensino brasileiro, visando assegurar a inclusão e o acesso à educação formal (Brasil, 2020a). Além disso, o Parecer nº 1, de 21 de maio de 2020, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), regulamenta a inclusão de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas escolas públicas do país (Brasil, 2020b). Essa regulamentação tem o objetivo de garantir o pleno exercício do direito à educação, independentemente da nacionalidade ou origem dos estudantes.¹

O acolhimento às crianças migrantes venezuelanas requer ações que envolvam diretamente todas as interfaces que fazem parte da vida de cada uma delas em suas singularidades, mas também em redes que se estendem para além delas. A migração, apesar de muitas vezes ser percebida como um evento que se coloca na pessoa (ou em um grupo de pessoas), nunca está nela própria (ou no próprio grupo), mas é sempre fruto de forças processuais que levam a romper com espacialidades natais e buscar outros locais para espacializarem suas vidas.

Método e análise

O encontro com o material emergente das entrevistas, que foram transcritas juntamente com as notas de campo, fundamentou a pesquisa que deu origem a este artigo,² cujo objetivo foi compreender³ como as crianças venezuelanas, que estão solicitando asilo político e/ou se encontram em situação de deslocamento forçado, se apropriam dos novos signos sociais e culturais da sociedade que as acolhe e como impactam e mobilizam as rotinas institucionais ao inserir novos signos em seus espaços cotidianos.

A cidade em que foi realizada a pesquisa é Juiz de Fora, localizada no sudeste do estado de Minas Gerais, Brasil. A região, conhecida como Zona da Mata, apresenta características naturais já descritas por viajantes que por lá passaram no final do século XIX, como registrou o geógrafo inglês Richard Burton⁴. O mapa da Figura 1 localiza esse núcleo urbano que, no último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – órgão oficial brasileiro responsável pelos estudos demográficos no país – apresentava uma população em torno de 573.285 habitantes no ano de 2020, dos quais aproximadamente 99% residiam na área urbana (IBGE, 2020). O município abrange uma área de 1.429,875 km², sendo 725,975 km² correspondentes ao distrito central e o restante dividido entre três outros: Torreões, Rosário de Minas e Sarandira.

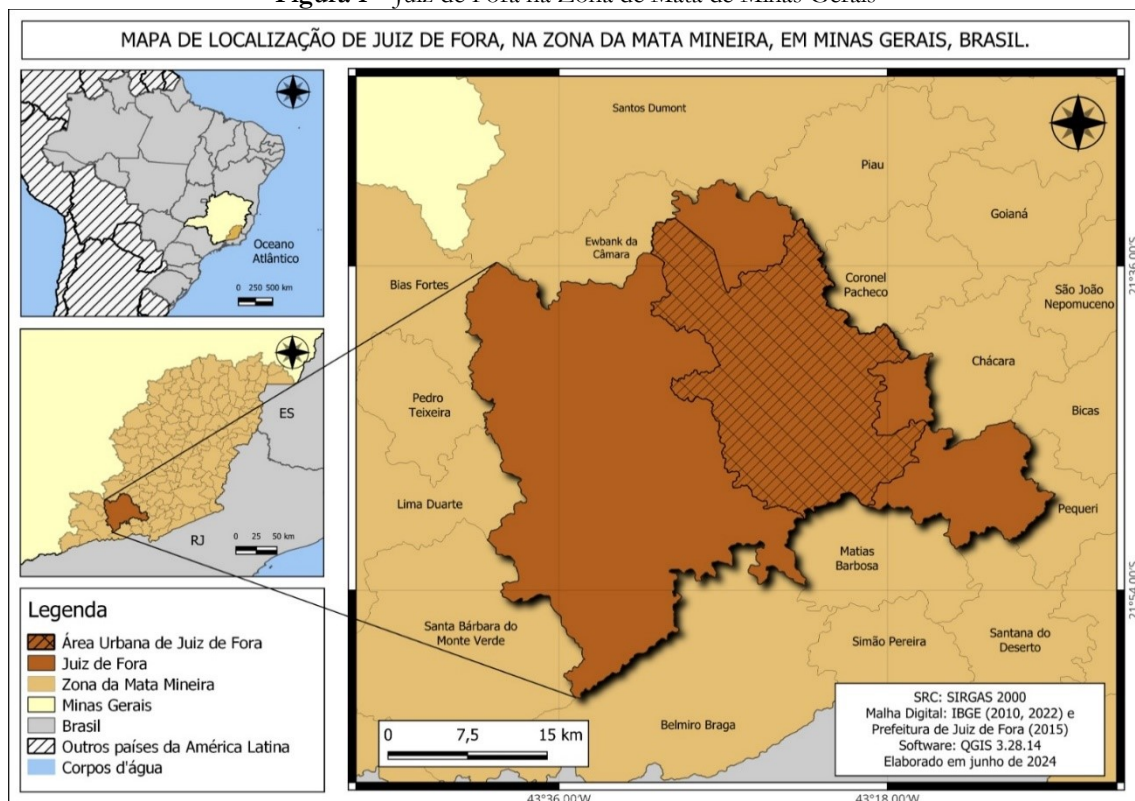
¹ Não por acaso, no estado e na cidade nos quais se desenvolveu a pesquisa, estão sendo aprovadas recentemente iniciativas político-normativas destinadas à atenção das demandas (entre elas, as educativas, de escolarização) da indicada população. Para mais informações, ver: Minas Gerais (2023) e Juiz de Fora (2023).

² Pesquisa desenvolvida no âmbito do pós-doutorado do primeiro autor na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

³ Usamos o termo “compreender” pautado nos postulados de Bakhtin (2003), que afirma ser esta uma condição que coloca em evidência pelo menos duas consciências que dialogam em si e para além de si, enquanto “analisar” traz uma condição monológica. Por isso, optamos pelo primeiro termo.

⁴ Em suas palavras: “Prosseguindo viagem, encontramos subidas íngremes e um morro empinado, coberto de brincos-de-princesa ostentando lindos lírios, plantas parasitas e uma profusão de maracujás ou flores-da-paixão, nativas, um dos presentes do Novo ao Velho Mundo. Muito abaixo de nós, o Paraibuna disputava, burburinhando, um lugar ao sol em seu leito. Casas e plantações tornaram-se mais freqüentes [...]” (Burton, 2001, p. 71).

Figura 1 – Juiz de Fora na Zona de Mata de Minas Gerais



Fonte: Elaborada por Carla Pizzuti Savian com base em IBGE (2010, 2022) e Prefeitura de Juiz de Fora (2015).

Desde a sua origem como parte do Caminho Novo, Juiz de Fora sempre se destacou como um importante polo econômico e político na região em que se encontra, desempenhando forte polarização na rede urbana regional. Atualmente, sua economia se pauta na oferta de serviços (entre eles o educacional, contando com uma universidade federal e outras privadas, e os médico-hospitalares), além do comércio e da produção de bens, como têxteis, alimentares, metalúrgicos, entre outros. Isso faz com que a cidade receba pessoas de outros municípios em busca de seus variados serviços.

A cidade de Juiz de Fora é dividida em regiões, e a escola objeto desta pesquisa se situa ao nordeste do município. Ela é composta por vários bairros, entre os quais destacamos: Centenário, Santa Terezinha, Eldorado, Bom Clima, Bandeirantes, Granjas Betâneas e Grama. Neste último temos a localização da escola em estudo.

Este estudo foi realizado a partir do aporte teórico-metodológico pautado no conceito de vivência espacial (em russo, *prostranstvennoe perejivanie*⁵), inspirado nos estudos de L. S. Vigotski e seus colaboradores. Assim, a pesquisa oferece uma compreensão das dinâmicas de socialização escolar em espaços multiculturais e do impacto do fenômeno migratório nesse contexto.

⁵ Tradução do conceito por George Yurievitch Ribeiro. Dedicamo-nos a inserir a expressão em russo nos diversos textos que abordam tal conceito, pelo fato de que sua origem está nesse idioma e na expressão sistematizada por L. S. Vigotski, à qual nos devotamos em nossas pesquisas. É, assim, um princípio ético com esse autor e, claro, também uma escolha nossa para olhar esse vocábulo forjado por ele. Com isso, o recorte espacial, por mais que pareça uma expansão, é, sobretudo, uma dimensão dentro da unidade sistêmica e social a que o termo *perejivanie* nos leva. Falamos, assim, em *prostranstvennoe perejivanie* (*prostranstvennoe perejivanie*). Marcamos essas expressões em sua origem porque, na língua portuguesa, as palavras “vivência” e “experiência”, apesar de aparentemente próximas, possuem significados diferenciados, o que não ocorre em outras línguas.

O resultado foi um conjunto de dados rico e interessante, analisado à luz dos estudos sociais da infância, com foco na geografia da infância, área de recente produção acadêmica que, de acordo com Lopes e Vasconcelos (2005, p. 2), “[...] busca compreender as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades, as configurações que dela emanam”, em um processo de (re)produzir, (re)criar, (re)interpretar e (re)elaborar seus espaços, suas culturas e suas vivências.

Aspectos éticos

No que se refere aos aspectos éticos, foram implementados protocolos de consentimento informado para as professoras e os responsáveis das crianças venezuelanas entrevistadas, assegurando seus direitos e comunicando os riscos associados à pesquisa. Esses protocolos receberam aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP/UFJF) e seguiram as diretrizes estabelecidas pelo comitê, que incluíram questões como confidencialidade, uso e proteção de dados, entre outros elementos.⁶

Durante a realização da pesquisa, respeitou-se integralmente a autonomia dos participantes, assegurando-lhes o direito de decidir livremente sobre sua permanência no estudo. Foi garantido que, a qualquer momento, caso se sentissem desconfortáveis ou não desejassem prosseguir, poderiam se retirar sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Do mesmo modo, o direito à fala e à livre expressão foi preservado, permitindo que os participantes expusessem opiniões, percepções e sentimentos de maneira aberta e respeitosa. Ademais, foram observados todos os princípios éticos necessários, incluindo a proteção da privacidade, da confidencialidade e do bem-estar dos envolvidos, de modo a assegurar que sua dignidade e seus direitos fossem preservados em todas as etapas da pesquisa.

Acolhimento e compartilhamentos...

Estávamos no município de Juiz de Fora, uma cidade localizada no estado de Minas Gerais, Brasil. Era uma manhã de formação, e estávamos com um grupo de aproximadamente 80 coordenadores de creches. Em nossas reflexões estava a questão da vivência de bebês e crianças pequenas, suas linguagens e suas formas de se enunciar no mundo. Em um dado momento, as conversas caminharam para as diferenças, as diversidades e para os processos de inclusão nesses espaços institucionais, assim como para comentários que emergiam em função das situações que vivemos hoje na cidade de Juiz de Fora, que tem recebido famílias de outros países e territórios oficiais, entre eles a Venezuela.

E foi exatamente uma narrativa de uma das coordenadoras que nos chamou atenção. Ela fazia referência a um bebê nascido na Venezuela que estava há algum tempo no Brasil e se negava a se alimentar. A preocupação da coordenadora levou-a a compartilhar a situação com a família, e a resposta da mãe foi simples: “*Minha bebê gosta de comer comida de nosso país, feijão com açúcar?*” (Registro de campo, ocorrido em 3 de abril de 2024). Essas palavras indicavam o que depois todos nós, inclusive os pesquisadores e formadores envolvidos nessa ação, aprenderíamos: ela queria “*caraotas negras dulces*”. Escolhemos, então, trazer essa nota de campo e a ela juntamos outra:

A gente já tinha começado o ano letivo. E foi uma surpresa para a gente e para a turma. Só que a turma ficou muito contente com a notícia de que chegariam duas alunas para a sala e que não eram do nosso país. Eu lembro que, no dia

⁶ Os dados apresentados aqui envolvem a interface entre dois projetos de pesquisa aprovados pelo CEP/UFJF: o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) – Parecer número 74422523.1.0000.5147 e Parecer número 4.314.532. O primeiro, intitulado “Políticas de acolhimento e inserção de crianças migrantes”, e o segundo, “Exotopos e vivências espaciais: espaços acompanhados em bebês e crianças pequenas”.

em que a Gisele chegou na sala, o coordenador contou para a gente que tinham feito duas matrículas de duas alunas venezuelanas. Aí ela foi para a sala e contou também para as crianças. Eles ficaram muito empolgados em saber que viriam duas alunas que não falavam o nosso idioma. Então aquilo despertou uma curiosidade, as crianças gostaram muito da novidade.

Elas ficaram empolgadíssimas com essa situação e preocupadas ao mesmo tempo, pensando em como seria essa interação. Elas ficaram indagando: “Tia, mas como que a gente vai conversar? Como que a gente vai entender o que elas estão falando?”. Aí eu fui e falei: “Não, a gente vai receber elas e a gente vai se comunicando. Vamos ver, vamos esperá-las chegar. Porque para elas também é tudo muito novo. Vamos esperar elas chegarem e vamos ver como é que vai ser esse acolhimento”. Mas eles ficaram naquela ansiedade. Aí, no dia em que as meninas chegaram foi muito tranquilo. Elas foram muito receptivas, muito abertas a estar ali na sala de aula, a estar nesse contato com a gente. E a turma também foi muito acolhedora com elas. E assim, dessas duas, uma aluna já falava muito bem português. Ela já estava com o português fluente. A outra não. A outra tinha acabado de chegar mesmo da Venezuela. Então, ela só falava em espanhol. A comunicação dela era toda em espanhol. E aí a gente tinha essa outra aluna que fazia essa mediação na sala de aula com a gente. Porque, por mais que algumas palavras tivessem o mesmo significado, a maioria não. A maioria não tinha o mesmo significado que a gente pensava. Até o nome delas se pronunciava diferente aqui e lá, né? Para a gente era uma pronúncia, para elas era outra. E a gente começou a interagir com elas e eu perguntei: “Vocês preferem ser chamadas pelo nome igual no seu país ou do jeito que nós falamos aqui?”. Aí ela optou por ser chamada da forma como a gente pronunciava aqui no nosso país (Professora 3, entrevista concedida em 2023).

O acolhimento perpassa diferentes crivagens, sejam elas uma ficha de matrícula traduzida para diferentes idiomas além do português ou uma conversa inicial com os próprios estudantes nativos que irão receber um colega ou uma colega venezuelano/a. Pelos imaginários que envolvem os pertencimentos espaciais diferenciados, dentro desse contexto o dialogismo se torna uma proposição fundante da prática que recebe essa criança, pois acolher significa participar e se colocar em um diálogo no sentido bakhtiniano (Bakhtin, 2003).

A abertura ao diálogo com vistas ao acolhimento do novo constitui uma possibilidade de discussão e de enriquecimento da própria alteridade, destacando que, para existir esse diálogo, é necessária a presença das diferenças; se forem todos comuns, não é possível construir relações dialógicas, porque já estaria tudo dito e não haveria necessidade de dizer mais nada.

Tudo o que nos diz respeito, como nos aponta Bakhtin e seu círculo (ver, por exemplo, Volóchinov, 2017), vem do mundo exterior por meio da palavra e das muitas linguagens do outro, sendo os enunciados de uma cadeia infinita de diálogos um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo, que institui sentidos não originários do momento da enunciação, mas que fazem parte de um *continuum*. Todo diálogo coloca muitas pessoas em conversas – são sempre muitos participantes mobilizados pelas relações nos variados espaços e tempos.

Nossa linguagem, ou seja, os enunciados que produzimos, está permeada por palavras provenientes de outras pessoas. Elas introduzem sua própria expressividade e tom valorativo, os quais assimilamos, reestruturamos e modificamos. Ao analisarmos cuidadosamente qualquer enunciado, encontraremos, em diferentes graus de alteridade, palavras do outro, algumas vezes ocultas ou semiocultas (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017).

Vale destacarmos ainda que “[...] a relação de alteridade não depende de mim, não depende do meu consentimento, pois o outro vem ao meu encontro, me alterando, me deslocando, apesar de mim. Nesta relação os dois se constituem” (Barboza, 2022, p. 64). É nesse sentido que Bakhtin (2012) cria o que chama de “arquitetônica do ato responsivo”, sobre a qual temos pautado nossas relações de compreensão e estudo no campo e dos dados nele produzidos, que evocam a condição desse autor russo e de seu círculo de estudos sobre as condições de alteridade. Para ele, pensar o ato de responsabilidade no viver com o outro se aporta em uma dimensão arquitetônica que nos faz assumir a reflexão: o eu para mim, o outro para mim, o eu para o outro.

Nessa escolha ética e responsiva, o acolhimento aos bebês e às crianças venezuelanas deve ser pensado pela interconexão de diálogos, mas sem passividade, e não apenas como a comunicação ou a troca de opiniões *vis-à-vis* entre parceiros, procurando respeitar os sujeitos que constroem a ação comunicativa. Lembrando sempre que a enunciação é determinada pela situação social imediata e pelo meio social, sendo organizada, no que diz respeito ao seu conteúdo e significação, fora do indivíduo, pelas condições extra-orgânicas do meio social. Por isso, ela é um produto da interação social (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017). O significado do enunciado é forjado pelas condições reais da enunciação e se distribui entre as diversas vozes presentes no contexto linguístico. Desse modo, surge uma interconexão dialógica de significados entre os enunciados que se confrontam. Essas relações representam conexões semânticas entre todos os enunciados na comunicação verbal.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio, eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (Bakhtin, 2003, p. 373-374).

Para promover um acolhimento que valorize o diálogo intercultural (Fornet-Betancourt, 2021), é essencial que as normas de hierarquização do conhecimento e da expressão verbal, bem como das opressões e discriminações, sejam modificadas. Por esse motivo, as iniciativas interculturais emancipatórias são fundamentadas em uma abordagem crítico-intercultural que expõe as causas estruturais que obstaculizam o diálogo. Essa abordagem se preocupa em refletir criticamente sobre nossos modelos de intervenção e descolonizar nossa imaginação perante os múltiplos desafios e/ou as relações de saber/poder que emergem quando se abraça, no campo educativo, uma perspectiva de acolhimento em sintonia com as possibilidades analítico-políticas que a interculturalidade crítica oferece (Candau, 2020). A dimensão emancipatória das relações interculturais destaca a transformação das estruturas sociais de dominação, abrindo-se para ouvir o outro. Não se trata apenas de escutar e agir à minha maneira, mas sim de se envolver, relacionar-se e exercer a cidadania com a aspiração de transformar, em uma perspectiva ética, a sociedade (Segato, 2006).

Como destaca Lopes (2003), a escola não deve reforçar os processos de desterritorialização – portanto, o *topocídio*, decorrente das constantes perdas de referências socioespaciais provocadas pelas mudanças –, mas oferecer às crianças, no espaço escolar, uma contraposição a essa situação, de modo que ele se constitua como um verdadeiro *locus* de vivência entre culturas diferentes, compreendendo o encontro intercultural como oportunidade de produção e de criação do novo. Trata-se de perceber o ser humano como sujeito em constante processo de transformação, escapando das limitações impostas pela concepção de indivíduo moderno e propondo, assim, uma reflexão sobre o ser humano a partir das relações espaciais, sociais, culturais, psicológicas e biológicas, rompendo a lógica determinante. Dessa forma, a escola cria processos de reterritorialização e, consequentemente, a possibilidade de partilhas de diferentes mundos que se encontram.

Há dois anos, trabalhando em uma sala de quarto ano, recebi uma aluna da Venezuela, graciosa não só externamente, mas de uma educação, capricho e dedicação fora de série; me encantei com a pequena! A princípio tive muitas dificuldades de entendê-la e me fazer entendida, não conseguia compreender a maneira como ela escrevia e identificava os sons dos grafemas, diferentemente de nós. Quando usava o quadro negro, ela era uma copista: o caderno era perfeito no capricho e organização, mas, quando ditava algo, ela escrevia de acordo com os sons que conhecia. Aí eu me perdia, chamava-a até minha mesa e perguntava como e o porquê da grafia; ela então me explicava, e fomos aprendendo uma com a outra. A experiência foi enriquecedora tanto para mim quanto para ela, pois, no final do ano, já escrevia e lia sem dificuldades (Professora 1, entrevista concedida em 2023).

Entretanto, nem sempre existe essa abertura nas escolas para o novo. As crianças migrantes têm um acolhimento difícil. A literatura correlacionada à área (Siller, 2011; Silva, 2014) aponta que, em alguns colégios, esse processo é bastante precário e, em muitos lugares, as crianças são marginalizadas, racializadas (Rizzalli, 2021), *generizadas* (Viveros, 2023), discriminadas (Oyarzún; Parcerista; Carrasco, 2022) etc. Isso permeia suas trajetórias educativas com experiências violentas que interseccionam múltiplas instâncias de *polivictimización* (Galaz; Pávez; Magalhães, 2021). Há um processo de inferiorização da cultura de origem, ausência da língua materna e vários estigmas ancorados na condição de estrangeiridade que, no movimento transfronteiriço, transversaliza e se impõe como marcador forte na constituição da alteridade migrante. Isso mostra como há questões relacionadas às culturas que, por sua vez, não são abordadas como temas de interesse, ainda que ocupem papel central nos processos de escolarização dos sujeitos infanto-juvenis diaspóricos. Em resumo, observa-se uma postura etnocêntrica por parte dos adultos na escola: um complexo entramado de forças e/ou relações de saber/poder que, perpassadas por fatores como país de origem, raça, gênero, classe social etc., desconsidera a riqueza da pluralidade representada pelas crianças migrantes e por suas famílias.

Em contrapartida, pesquisas como a de Braga (2019) têm demonstrado a preocupação, a participação e o comprometimento de algumas famílias migrantes e refugiadas com a educação escolar de seus filhos e de suas filhas, como podemos ver neste relato da professora:

Na minha experiência aqui as famílias são muito preocupadas, sabe? Participam das reuniões. Estão sempre perguntando sobre o comportamento de seus filhos, como está a questão do aprendizado. Arrisco a dizer que as famílias das crianças migrantes são mais participativas, preocupadas. Talvez por toda a carga que já vivenciaram e por quererem ver os filhos bem aqui no Brasil, elas têm uma preocupação bem forte se as crianças estão aprendendo (Professora 2, entrevista concedida em 2023).

A escolarização pode representar uma potencialidade para melhores condições futuras de vida das crianças migrantes ou refugiadas e para maior inclusão/inserção na sociedade de acolhimento (González-González, 2024). Os migrantes ou refugiados, possivelmente por serem discriminados ou invisibilizados em outras instâncias transeducativas, não querem que suas crianças sejam vistas na escola como um problema (Laborda-Contreras *et al.*, 2022). Nesse contexto, a instituição pode também construir práticas que possibilitem e valorizem o potencial existente na presença de crianças venezuelanas, e o acolhimento pode ser um processo de troca e de estabelecimento de novos horizontes relacionais, como um “alargamento” das fronteiras culturais e transformações humanas:

Quando as meninas venezuelanas chegaram, a turma já sabia que elas eram de outro país. Ai eu fui para o quadro, fiz o desenho pra elas, pra mostrar... foi um desenho não, peguei um mapa certinho, mas era pra mostrar pra elas entenderem que eram países diferentes do nosso e de onde elas vieram. Porque, para as crianças, era muito abstrato: veio de outro país, mas onde que é? Eles não tinham essa noção. Tanto que, assim, para eles, aqui em Juiz de Fora, ir ao centro é ir à cidade. Como se fosse outra cidade, não fosse a cidade em que eles moram. Então, para eles, ir ao centro é outro lugar, é outro mundo. Então, para eles entenderem essa dinâmica e entenderem de onde as meninas venezuelanas vieram, que era outro país, outra cultura, outra vida, outro idioma, resolvi fazer um desenho. Mas, quando elas chegaram, eles já tinham entendido isso, já tinha sido passado para eles, explicado que elas iam chegar com uma fala do idioma diferente. Então, a gente teria um pouco de dificuldade nesse início de estar fazendo essa interação, de conversar. Eu expliquei: o idioma é diferente, a cultura é diferente, a vida aqui é toda diferente. Então, eu acho que o acolhimento na chegada delas foi muito tranquilo com as outras crianças. Eles queriam conhecer como era viver na Venezuela (Professora 1, entrevista concedida em 2023).

A anúncio da chegada das duas meninas venezuelanas para a turma possibilitou a construção de um olhar afetuoso para com elas, criando a curiosidade do desconhecido e possibilitando o alargamento das fronteiras de vivência das crianças que as receberiam. “Gentes” que são países se misturam nas “gentes” de seus países; por isso, o acolhimento é também um

processo de ampliação do próprio referencial de mundo, possibilitando uma reflexão a respeito do seu próprio quadro de referências e o envolvimento de novas formas de ver os arredores.

Uma das expressões que marcam as políticas públicas, inclusive as que existem na localidade onde esta pesquisa foi (e vem sendo) desenvolvida, é a ideia do Português como Língua de Acolhimento (PLAC)⁷, ou seja, a inserção nos conhecimentos da língua de nosso território àqueles que chegam de outros territórios. Entretanto, sem negar a importância desse processo, desejamos associá-lo à dimensão do compartilhamento, isto é, à potência de que essas vivências diferenciadas possam ser acolhidas como projeto institucional, criando a imanência de se colocar em vida as muitas vidas que formam o existir humano.

Pode ser um caminho difícil, porque não só colocam em xeque os conhecimentos e os valores que consideramos padrão e universais, mas muitas vezes nos interrogam e comovem para além de nós mesmos, desnaturalizando em nosso viver aquilo que consideramos estável em cada uma de nossas peculiaridades, em nosso quadro cultural, no qual fomos socializados. Como bem explicita Rita Segato (2006), no momento de traçar uma relação entre uma ética da interpelação, a escolarização da alteridade migrante/refugiada e o consequente movimento de expansão dos direitos humanos, trata-se de compreender que:

No caso da educação, as escolas e universidades, cada vez mais, abrem-se ao acesso dos outros da Nação, já não mais para transformá-los em sujeitos dóceis ao Ocidente e de mentalidade branqueada, mas para que eles retroalimentem e transformem as instituições educativas, mostrando o rumo em direção a uma instrução que não padeça de fobia da localidade (Segato, 2006, p. 228).

A construção do diálogo implica um processo de descentralização e a busca pela construção de processos de alteridade da arquitetura do ato responsivo, uma vez que nossa história ocidental muitas vezes se centra na existência alocada em cada ser humano, e não na fronteira do ser humano e todos os aviaamentos socioculturais que o constituem. Todo ser humano é aroma, é sabor, é cor, é forma, é memória, é imagem de si e de outros seres humanos e não humanos, em um entramado relacional que é, no mesmo movimento, local/(trans)local, fronteiro/(trans)fronteiro etc. Sempre carregamos isso junto com os artefatos culturais que fazem parte de nossas vidas. Somos seres que se expandem para muito além de nós: daí a necessidade de caminhar em direção a uma escola que não padeça da indicada fobia da localidade e permita tanto acolher como ser interpelada pelos sujeitos, pelas experiências, geografias, linguagens, paisagens etc., que procedem de localidades outras, constitutivas das múltiplas diferenças que enunciamos como alteridade (sejam elas migrantes, refugiadas ou não).

Esse ser carregado de paisagens compõe a compreensão de como a realidade é influenciada pelo nosso quadro de referência e pelas cartografias imaginárias que utilizamos para interpretar o mundo. Doreen Massey (2012) nos lembra da importância de pensar distintas trajetórias que coexistem. Essa é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz e, nesse movimento, ela evidencia a força do imaginário tanto para gerar estereótipos quanto para definir posições frente aos outros, às suas espacializações e aos territórios.

Considerar as diferenças em nossas práticas profissionais significa reconhecer que essa condição de humanização ampliada pode dialogar com nossos quadros de referência, os quais forjam nossas maneiras de ver, sentir e agir. Estes não apenas refletem certos horizontes culturais, mas também a posição que ocupamos em um contexto social e em estruturas específicas que muitas vezes hierarquizam essas diferenças a partir de diversos privilégios históricos e geográficos,

⁷ Para mais informações sobre as ações oferecidas pela UFJF no marco do PLAC, consultar o seguinte *link*: <https://www2.ufjf.br/csvm/portugues-como-lingua-de-acolhimento/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

tensionando (inclusive suspendendo/negando) a relação com esse Outro enunciado a partir da alteridade migrante/refugiada (Friedrich; Bertoldo, 2022).

Diante desses elementos, temos que sempre nos recordar de que todo contexto apresenta uma configuração única de tempo e espaço, a qual influencia suas dinâmicas, e que pode ser denominada, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, como cronotopo (Bakhtin, 2014), sendo “[...] uma ligação específica do ser humano com todas as suas ações e peripécias no mundo espaço-temporal” (Bakhtin, 2014, p. 282). A escola se apresenta como um cronotopo extremamente convergente, caracterizado pela multiplicidade de paisagens, pessoas, artefatos, instrumentos, histórias e geografias que se espacializam nessa localidade.

Essa complexidade cronotópica exige que a educação de todas as crianças esteja intrinsecamente ligada à ação pedagógica do acolhimento e do compartilhamento, envolvendo a disposição para receber aqueles que chegam a um ambiente desconhecido e ajudá-los a conhecê-lo e a serem reconhecidos. Essa prática também deve ou precisa compor o repertório ou a formação de profissionais que trabalham com crianças em suas pluralidades históricas e geográficas (Pavez-Soto *et al.*, 2023). Lembramos que, apesar do foco desta reflexão ser o espaço escolar, não podemos deixar de considerar que essa ação de acolher e partilhar também é necessária em outros contextos profissionais, como a área da Saúde, com pessoas adultas e crianças.

Acolher e partilhar, nesse contexto, implica conceder crédito, praticar a escuta atenta e, portanto, representa uma dimensão crucial na construção de vínculos significativos (Nascimento; Moraes, 2021). Para nós, ampliar as relações de humanização – base dos processos que trazem laços territoriais – envolve o afeto, o intelecto e as condições emocionais, psicológicas e biológicas com os novos lugares e comunidades a que chegamos, carregados de desconfianças e inseguranças. Todo lugar novo é sempre um espaço que traz incertezas pelo desconhecido.

Uma das chaves para o processo de acolhimento e compartilhamento é o entendimento das relações humanas como um processo contínuo e em constante transformação, ou naquilo que temos reconhecido como metamorfoses, a partir da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski, pois faz emergir formações novas que mudam nossas relações com o mundo e conosco (Vigotski, 2006). Com isso, redesenha-se nossa relação com o outro, conosco e com o mundo. Esse ato de pensar o humano como um processo em constante mudança implica que o espaço não seja visto como algo fixo e determinado, e por isso falamos em espacialização para denotar o movimento que esse processo envolve. Qualquer espacialização é sempre a fronteira do viver, do ser e estar, do existir e, com isso, presenciar as demais existências.

Isso significa que, a partir dessa perspectiva, as crianças migrantes ou refugiadas não entram em um espaço predeterminado ao qual precisariam apenas se adaptar. Pelo contrário, elas ingressam em um espaço que está sempre sendo construído, redefinido e transformado pelos encontros intergeracionais que as precederam, pelas gerações que encontram e por/para elas.

A diferença instiga a colocar em tensão a própria concepção do eu e, com ela, as muitas escalas e extensões de nossas existências. O encontro alteritário não é somente um questionamento do meu eu pessoal – reconhecer isso seria assumir uma condição extremamente narcísica e egocêntrica, tensionada pelos autores nos aportamentos –, mas é questionar o meu pertencimento às muitas escalas territoriais em que estamos: nossos Estados-nações, nossas tradições alimentares, nossas redes de sociabilidade. É tensionar uma totalidade que está para muito além de cada um, assim como as relações de poder, a singular historicidade a partir da qual se arquitetam nossos modos de ser/estar no mundo. Em chave intercultural, e seguindo as reflexões de Raúl Fornet-Betancourt (2021), esse exercício de questionamento demanda realizar estratégicos movimentos

nos planos epistêmicos, ontológicos, sociopolíticos etc. e historizar os fundamentos a partir dos quais se constitui nosso contemporâneo campo de experiências.

Se há algo que nos coloca em igualdade é fazer parte dessas peculiaridades expressas pelos contextos geográficos, históricos e sociais, que muitas vezes transformam essas diferenças em desigualdades. A escola, nessa perspectiva, passa a ser um território de afluência das diferenças e dos saberes, de existências múltiplas, ou seja, um espaço de círculos de trocas. Assim, o contexto escolar se faz na tensão constitutiva, que é o contato com os outros sem lhes tirar/apagar a singularidade e suas coletividades constitutivas. Hospitalidades!

A vivência da diferença como algo inerente ao ser humano não é estabelecida espontaneamente e não é um pressuposto inato entre os seres humanos. Pelo contrário, como ser social, será essa que muitas vezes se estabelecerá como princípio para gerar hierarquias e conflitos, até mesmo eliminar os que não são considerados iguais. É algo que pode (e deve) ser intencionalmente ensinado e criado como oferta socioespacial com base nas escolhas das práticas pedagógicas que realizamos. Educar visando à construção de um olhar amoroso para com o outro, aquele que é distinto de mim, é construção de práticas que valorizam o encontro e o reconhecimento, valorizando, na confluência com o outro, as diferenças e os pontos em comum (Lorenzini, 2017).

Por isso falamos em amorosidade espacial como um dos princípios presentes no campo de estudos da geografia da infância. É uma amorosidade que se pauta na justiça existencial ao se considerar, de forma plena, os bebês e as crianças que trazem em seus corpos outros espaços agregados. Para que coloquemos em movimento ações que visem à valorização da vida no contexto do acolhimento, é importante colocarmos em debate o que se compreende por integração de crianças migrantes ou refugiadas, pois essa prática muitas vezes tem como referência modelos assimilacionistas, os quais apreciam a aculturação pela cultura do nativo, procurando proteger as bases hierárquicas da sociedade, suas referências e seus valores (Candau, 2008).

Na discussão acerca do acolhimento das crianças migrantes ou refugiadas, deve-se constituir uma reflexão a respeito do conjunto de práticas no âmbito educacional destinadas a trabalhar com a diferença, que não se limita somente ao contexto da sala de aula, mas a todo o processo relacional que envolve as crianças migrantes ou refugiadas nos espaços educacionais. Como pode ser percebido na transcrição a seguir:

Na hora que os responsáveis da criança migrante/refugiada vinham para pleitear a vaga, fazer matrícula era muito difícil, não entendíamos nada e eles também não. Muitas vezes tinha que ser por gestos. Outra questão era a documentação, eles não tinham os nossos documentos, e traziam documentos que nós não conhecíamos, e aí ficávamos sempre com a dúvida de como legalizar a entrada das crianças aqui na escola. Foi necessário fazer mudanças, o Conselho Municipal de Educação se posicionar frente à documentação necessária para a matrícula, pensar como fazer a classificação da criança na série que iria cursar e nós aprendermos o mínimo de espanhol. Foi um trabalho de meses para pensar como estabelecer as regras burocráticas para saber qual era a melhor forma de inseri-los no sistema educacional (Professor-gestor da instituição escolar, entrevista concedida em 2023).

As mudanças com a chegada de uma criança migrante/refugiada não acontecem somente no espaço onde ocorrem as aulas cotidianamente, mas as próprias relações burocráticas também necessitam ser repensadas, como relata o diretor entrevistado. Esse processo faz parte do acolhimento que alarga as dimensões de mundo, pessoas e suas documentações, no caso necessárias para a matrícula.

[...] as questões e desafios interculturais que a educação infantil é chamada a enfrentar não dizem respeito à comparação entre “culturas”, entendidas como mundos dados, fechados e definidos dentro dos seus limites, mas sim apelam a processos educativos mais complexos e profundos, práticas e relações conforme ocorrem nas comunidades educativas e

escolares. Dizem respeito à possibilidade que cada um encontra nas comunidades das quais faz parte de ter a sua experiência de ser e estar no mundo com o seu próprio corpo, com os tempos e ritmos do próprio crescimento, com as preferências, medos, impulsos que cada um experimenta ao longo de sua história (Santiago; Infantino; Lopes, 2025, p. 20).

É importante recordarmo-nos sempre de que o alargamento da vida se dá pelo nosso encontro com outros, em trocas, em uma relação. Como destaca Lopes (2022), é uma inter-relação, que vai para além daquilo que reconhecemos como interação (dois situados em locais diferentes no espaço, que se interagem e retomam a condição do espaço como superfície e localização), mas em um *continuum*, uma unicidade e totalidade do encontro que a vivência se faz. Por isso, acolher e partilhar são faces de um mesmo valor social e humano ao pensarmos essa condição migrante e, claro, outras. Entretanto, esse trabalho não deve ser realizado de modo individualizado: deve estar presente no contexto macro da instituição. Em uma conversa com uma mãe em condição de refúgio que tem filhos na escola, uma delas afirmou:

A maestra que vai dar aula para estrangeiro tem que ter um pouco mais... não vou falar um pouco mais, não. Tem que ter uma preparação. Porque, sim, para a gente é difícil conversar, sabe? Em outro idioma. Para as crianças também. Mas eu acho que eles aprendem mais rápido, sabe? Eles são mais... menos... como... não sei dizer bem, digamos que eles se adaptam rápido. Pelo menos meu filho foi assim. A professora tem que ter acompanhamento, mas também tem que ter a percepção de alguma dificuldade das crianças estrangeiras e uma equipe que possa ajudá-la. Tem que existir um trabalho sério, pensado e que envolva o emocional, o psicológico e não só coisa acadêmica. Se a criança está tirando nota, a escola deve estar envolvida (Mãe em condição de refúgio, entrevista concedida em 2023).

É necessário que tenhamos uma formação inicial e continuada que seja pautada na pedagogia das diferenças, tendo a escuta, o respeito e a alteridade como pilares. Em um permanente e crítico diálogo com as possibilidades político-analíticas que a pedagogia intercultural crítica oferece, com o auxílio dessas outras pedagogias, como as da indignação, memória, antidiscriminação e o empoderamento dos grupos excluídos ou subalternizados (Posada-Escobar; Rozo-Sandoval, 2023), a pedagogia das diferenças emerge como um estratégico campo de possibilidades transeducativo. Inclusive, se considerado que os espaços da escola também devem ser acolhedores com os professores que protagonizam e ocupam um papel-chave na interlocução e nas possibilidades de troca que oferece o encontro intercultural. As crianças e as famílias venezuelanas devem ter apoio, ser acolhidas por uma escola permeada pelas possibilidades que oferecem as indicadas pedagogias, em uma vivência prazerosa para cada um dos atores que participa do ato educativo/escolar.

Aqui, torna-se importante trazermos com mais detalhes o que estamos chamando de vivência. Segundo Vigotski (2010), trata-se de

[...] uma unidade na qual, por um lado e de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado dele (todos os elementos que têm relação com dada personalidade) como aquilo que é retirado da personalidade (todos os traços de seu caráter, que são constitutivos e que têm relação com dado acontecimento). Dessa forma, nós sempre passamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação afigurada na vivência.

Portanto, ela está para além do meio social, sendo uma condição de fronteira que não pode ser confundida com a noção conhecida de subjetividade. Vivenciar é se colocar na relação de si com o mundo, é não estar só em si ou só no mundo, mas no encontro.

Das duas meninas que chegaram, uma sabia mais português. Ela também era migrante, mas tinha chegado há muito tempo no Brasil. Nesse primeiro momento, ajudou muito a gente na comunicação, nessa interação. Porque a outra menina era recém-chegada ao Brasil e falava algumas coisas que a gente não compreendia. Então, a aluna, essa amiga dela, que

chegou junto, mas estava há mais tempo aqui no nosso país, fazia a interpretação para a gente, né? Falava o que ela estava querendo dizer. Mas, depois de um tempo, a gente já começou a entender, eu aprendi um pouco de espanhol e ela um pouco de português... Quando eu ia trabalhar alguma coisa e sabia que teria dificuldade em me expressar em português, eu mostrava a imagem e falava pausadamente o português e mostrava para as meninas. E dizia: “Olha, aqui a gente, aqui no Brasil, fala assim, e lá no seu país, como se fala?”. Então, tinha essa troca também, né? Delas ensinarem para a gente o idioma delas, como era falado. E a gente também ensinar para elas como a gente fazia essa pronúncia aqui. Mas foi, assim, muito tranquilo, né? Essa interação. E elas gostavam muito de conversar, de contar as histórias, contar o que elas tinham passado no país delas. Por que que elas vieram para o Brasil? Como foi essa vinda da família para o Brasil? Existia uma troca entre nós e elas, aprendemos muito a respeito da comida, de como viviam e palavras em espanhol. As crianças das turmas gostavam dessa interação, de conversar. Gostavam de perguntar a elas como se falava certas palavras no idioma delas, o que significava. Então, tinha muito essa troca na sala de aula (Professora, entrevista concedida em 2023).

A criança venezuelana não apenas “absorve” e reproduz conhecimentos, mas também os reinventa, desempenhando um papel ativo em sua interação com o ambiente que a recebe. É crucial lembrar que ela atribui significados ao seu mundo e tem a capacidade de influenciar sua cultura e as maneiras como constrói seu conhecimento. Ela também é reconhecida como sujeito capaz de promover alterações nesses códigos culturais (Alanen, 2011).

Para finalizar

A posição das crianças como autoras do conhecimento, ou seja, o seu elevado estatuto epistêmico, como destaca Farini *et al.* (2023), é a condição fundamental para a negociação do acolhimento. Esses elementos exigem que todos os participantes sejam reconhecidos como alta autoridade epistêmica nas interações. Por isso, voltamos a afirmar a condição de acolhimento, portando nela a vivência como linguagem de compartilhamento, que permite a condição revolucionária, a grande beleza humana, de se transformar para além de sua própria existência. Vigotski (2004) nos alertava que educar sempre significa mudar.

Toda criança é espacializada, todo bebê é espacializado, seja no colo do outro, nos artefatos culturais que cada grupo social constitui, no chão chamado de território, ou seja, nos muitos lugares que carregam e que os carregam e nas muitas paisagens que são e que criam. Por essa condição humana, são seres peculiares, hospedarias! Esse ser “hospedaria” é o que apontamos como desejo de acolhimento e partilha, pois, na impossibilidade de se passar ileso no habitar a vida alheia, somos convidados a estar nela e com ela, conhecendo ou até mesmo experimentando *caraotas negras dulces* (agora, intencionalmente sem aspas).

Referências

- ALANEN, L. Generational order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S. (org.). **The Palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave Macmillan, 2011. p. 159-176.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBOZA, G. M. O jogo de argolas: a heterociência na pesquisa com bebês. In: MOTTA, F. M. N.; SOUZA, A. L. G. de. (org.). **Tem heterociência na Baixada: produções bakhtinianas em território fluminense**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 53-71.

BRAGA, A. de C. A. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: *sin pertenencias, sino equipaje*** – formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento. 2019. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2020a]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 21 de maio de 2020**. Regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2020b]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147031-pceb001-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2025.

BURTON, R. F. **Viagem do Rio de Janeiro a Morro Velho**. Tradução: David Jardim Júnior. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001. (Coleção O Brasil visto por estrangeiros). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1116/068706.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2025.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nespecial.54949>

FARINI, F.; AMADASI, S.; MURRAY, J.; SCOLLAN, A.; ŚLUSARCZYK, M. Participation and hybrid integration in primary and secondary schools. In: BARALDI, C. (ed.). **Exploring the narratives and agency of children with migrant backgrounds within schools**. London: Routledge, 2023. p. 98-121.

FORNET-BETANCOURT, R. Interculturalidad, migración y educación en el mundo contemporáneo. **Educación Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 581-591, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664068>

FRIEDRICH, T. S.; BERTOLDO, J. Entre pedagogias e saberes “outros”: contribuições da interculturalidade para o direito à educação de migrantes no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 178-193, abr./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.65907>

GALAZ, C.; PÁVEZ, I.; MAGALHÃES, L. Polivictimización de niños/as migrantes en Iquique (Chile). **Si Somos Americanos**, Santiago, v. 21, n. 1, p. 129-151, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0719-09482021000100129>

GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, R. A. Tendencias y desafíos en la escolarización de los migrantes venezolanos: una lectura regional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 24, n. 81, p. 487-504, abr./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS05>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação**: com data de referência em 1º de julho de 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Malhas digitais**: municípios, 2010 e 2022. Rio de Janeiro: IBGE, [2010, 2022]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas-territoriais.html>. Acesso em: 22 set. 2025.

JUIZ DE FORA. **Decreto nº 15.952, de 20 de junho de 2023**. Aprova o plano municipal de políticas para a população migrante, refugiada, apátrida e retornada do município de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Leis Municipais, [2023]. Disponível em: <http://leismunicipa.is/0m5ui>. Acesso em: 18 fev. 2025.

JUIZ DE FORA. **Malha urbana do município de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Prefeitura Municipal, 2015.

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. de; LEMOS, S. F. **Refúgio em números**. 9. ed. Brasília: OBMigra, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/anexos/copy3_of_RefgioemNmeros9edicaofinal.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

LABORDA-CONTRERAS, A.; GONZÁLEZ-LÓPEZ, J.; ASSAÉL-BUDNIK, J.; VARGAS-PÉREZ, S. Elección escolar de familias inmigrantes en una comuna de Santiago. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 15, p. 1-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.cefi>

LOPES, J. J. M. **Então somos mudantes**: espaço, lugar e territórios de identidade em crianças migrantes. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

LOPES, J. J. M. **Terreno baldio**: um livro sobre balbuciar e criança os espaços para desacostumar geografias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da infância**. Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LORENZINI, S. Violenza e sfruttamento. La tratta delle ragazze straniere. **Pedagogia Oggi**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 263-283, abr. 2017.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. 3. ed. Tradução: Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.619, de 27 de dezembro de 2023**. Institui a política estadual para a população de migrantes, refugiados, apátridas e retornados. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa

de Minas Gerais, [2023]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24619/2023/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

NASCIMENTO, M. L.; MORAIS, C. G. P. de. Sobre migração internacional, crianças pequenas e educação infantil: algumas questões. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 524-542, jan./jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e72858>

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Subcomitê federal para recepção, identificação e triagem dos imigrantes venezuelanos Operação Acolhida**. Brasília: OIM, 2024.

OYARZÚN, J. D.; PARCERISA, L.; CARRASCO, A. Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. **Psicoperspectivas**, Vina del Mar, v. 21, n. 1, p. 87-98, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2537>

PAVEZ-SOTO, I.; POBLETE-GODOY, D.; POBLETE-MELIS, R.; ALFARO-CONTRERAS, C.; DOMAICA, A. Formación inicial docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. **Apuntes**, Santiago, v. 50, n. 95, p. 5-35, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>

POSADA-ESCOBAR, J. J.; ROZO-SANDOVAL, A. C. Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. **Revista latinoamericana de estudios educativos**, Ciudad de México, v. 53, n. 3, p. 71-96, 2023. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.579>

RIZZALLI, L. Las contribuciones del pensamiento decolonial para el estudio de procesos migratorios latinoamericanos: el campo de estudios sobre migración boliviana en Argentina. **Question/Cuestión**, Buenos Aires, v. 3, n. 69, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e546>

SANTIAGO, F.; INFANTINO, A.; LOPES, J. J. M. Palavras que anunciam as vidas outras: quando diferentes territórios se encontram na educação infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 50, n. 1, p. 1-23, jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644490559>

SEGATO, R. L. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 207-236, abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100008>

SILLER, R. R. **Infância, educação infantil, migrações**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, A. P. **No hablamos español!** Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (Tomo IV). Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 10, p. 681-70, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

VIVEROS, V. M. **Interseccionalidad**: giro decolonial y comunitario. Buenos Aires: Clacso, 2023.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em 20/02/2025

Versão corrigida recebida em 12/09/2025

Aceito em 14/09/2025

Publicado online em 27/09/2025