

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

JESSICA CUNHA DE OLIVEIRA NAGEM

INFÂNCIAS E(M) REFÚGIO:
O cotidiano de crianças refugiadas

São Carlos
2023

JESSICA CUNHA DE OLIVEIRA NAGEM

INFÂNCIAS E(M) REFÚGIO:

O cotidiano de crianças refugiadas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos para o Exame de Defesa de Mestrado, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Terapia Ocupacional.

Linha de Pesquisa: Cuidado, Emancipação Social e Saúde Mental.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid

São Carlos

2023

A todas as crianças, especialmente àquelas deslocadas forçadamente de
suas casas.

AGRADECIMENTOS

A cada criança participante desta pesquisa, por me mostrarem como vivem enquanto conjugavam comigo cada verbo que eu quis conhecer: comer, morar, brincar.

À minha orientadora Maria Fernanda Barboza Cid, por seu acolhimento, encorajamento e pela generosidade com a qual me recebeu e acompanhou. Este texto é fruto do nosso bom encontro, foi um prazer enorme construí-lo com você!

Às professoras Lisete Vaz, por plantar em 2018 a semente desta pesquisa em mim; Taís Quevedo Marcolino, por toda inspiração e pela honra que é tê-la por perto; Juliana Araújo, pela contribuição sensível; Raquel Oliveira, pelo olhar generoso sobre meus tantos fazeres profissionais; às professoras do CETO e ao Laboratório *LaFollia*.

Às amigas Sara Bienzobás, que não deixou essa caminhada ser solitária; Carol Drummond, Rafaela Fafá, Tainar Vale e Veronique Yamasaki, por tantos momentos de cuidado.

Ao Pr. Jonas Padilha, sua esposa Neuma, e toda PIBAMP, à Junta de Missões Nacionais, ao Pr. Diogo de Carvalho, a Fabíola Molulo, Jennifer Soares e toda a Vila Minha Pátria, por acolherem e apoiarem este trabalho.

Aos meus pais Almir e Solange, a minha madrinha Selma, a tia Lindaura e aos familiares, pelo afeto que fortaleceu este percurso.

Ao meu marido e grande companheiro Roberto, com todo meu amor, pelo suporte sem o qual este trabalho – entre outras coisas – seria impossível. E ao nosso gato, pela companhia de pelos macios durante a escrita.

Ao Senhor Jesus Cristo, Deus que se fez refugiado para ser, Ele próprio, refúgio, por me trazer aqui e fazer com que todas as coisas cooperem para o meu bem e para a glória de Seu nome, tal qual este trabalho. “Pois dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas – inclusive a ciência -. A Ele seja a glória para sempre! Amém.” (Bíblia, 2018, Ro,11:36, p. 1506).

“Ele defende a causa do órfão e da viúva e ama o estrangeiro, dando-lhe
alimento e roupa. Amem os estrangeiros (...).”
(Bíblia, 2018, De 10:18-19^a, p. 223)

RESUMO

A cada ano, o número de pessoas deslocadas forçadamente de seus lares e que, portanto, solicitam refúgio em outros países, aumenta expressivamente, fazendo com que a situação atual vivida pelos refugiados seja reconhecida como uma das maiores crises humanitárias de todos os tempos. Apesar disso, o número de pesquisas acerca desta temática, especialmente em solo brasileiro, é incipiente e inexpressivo, se comparado ao número de pessoas afetadas por esta problemática. Aproximadamente metade da população refugiada é composta por crianças que vivenciam a situação do deslocamento forçado, acompanhadas ou não de seus familiares, o que se apresenta como marcador de vulnerabilidade relacionada à saúde mental desta população. A situação de refúgio impõe rupturas na experiência de cotidiano das pessoas que a vivenciam, incluindo as crianças. Porém, elas têm sido pouco consideradas na produção de conhecimento sobre a realidade que atravessam. O objetivo geral deste estudo envolveu identificar as perspectivas de crianças em situação de refúgio sobre seu cotidiano, a partir do comer, do brincar e do morar. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, a qual teve como principal recurso metodológico a imersão no campo de pesquisa, utilizando para a produção de dados métodos criativos que se valeram de atividades cotidianas comuns às infâncias (brincadeiras, produção de colagens e desenhos), além do registro em diário de campo, fotografias e observação participante. Participaram desta pesquisa 14 crianças afegãs, de 5 a 10 anos de idade, as quais se encontravam em situação de refúgio em solo brasileiro, acolhidas em uma instituição no interior do estado de São Paulo. Cabe salientar que, na menção à situação de refúgio, estão incluídas tanto as crianças refugiadas quanto as que aguardam o reconhecimento da situação de refúgio. Os resultados desta pesquisa foram apresentados a partir do registro em diário de campo, de fotografias e dos desenhos realizados pelas próprias crianças. Os dados obtidos foram analisados a partir de uma leitura orientada pela Técnica de Análise Temática de Bardin (2011), levando em consideração de modo privilegiado a leitura das próprias crianças acerca de suas atividades. As participantes da pesquisa associaram às três categorias exploradas aspectos brasileiros e aspectos de seu país natal, ampliando sua experiência de cotidiano a partir do contexto atual. A presença de suas casas foi diversa, sendo que as participantes sinalizaram como casa tanto o local onde se encontram em refúgio como o local de onde partiram. Associaram ao

morar: avião, casas afegãs e brasileiras e, principalmente, pessoas, apresentando o humano, especialmente seus familiares, enquanto espaço de habitação. Ao comer, as crianças exploraram a comida brasileira e a comida afegã; e ao brincar associaram encontros entre seus pares, encontros para fazer as atividades da pesquisa e diferentes e espontâneos momentos do dia a dia. As participantes demonstraram uma busca pelo coletivo em todo o processo desta pesquisa, que trouxe ainda como resultados a complexa relação das participantes com o sistema educacional público, resultados capazes de fornecer pistas para o efetivo acolhimento da população refugiada no sistema educacional brasileiro, bem como reflexões acerca de uma gramática cotidiana potencialmente acolhedora às infâncias e(m) refúgio. Por fim, a pesquisa revelou a importância de considerar as infâncias refugiadas a partir de suas próprias narrativas e sugere que outros estudos se ocupem desta temática.

Palavras-chave: Infância. Refugiados. Crianças refugiadas. Terapia Ocupacional. Cotidiano.

ABSTRACT

Each year, the number of people forcibly displaced from their homes and who, therefore, seek refuge in other countries, increases significantly, making the current situation experienced by refugees recognized as one of the greatest humanitarian crises of all time. Nevertheless, the number of studies on this topic, especially on Brazilian soil, is incipient and inexpressive, compared to the number of people affected by this problem. Approximately half of the refugee population is composed of children who experience the situation of forced displacement accompanied or not by their families, which is a marker of vulnerability related to the mental health of this population. The refuge situation imposes ruptures in the daily experience of the people who experience it, including children, however, little consideration has been shown for them in the production of knowledge about the reality they go through. The general objective of this study was to identify the perspectives of children in refugee situations about their daily lives, focusing on the act eating, the act of playing and the act of dwelling. This was qualitative research of exploratory nature, whose main methodological resource was immersion in field research, using creative methods for the production of data that used everyday activities common to childhoods (games, production of collages and drawings), in addition to recording in a field diary, photographs and participant observation. Fourteen Afghan children between 5 and 10 years old, who were in a situation of refuge on Brazilian soil and were welcomed in an institution in the state of São Paulo, participated in this research. It should be noted that, when mentioning the refugee situation, both refugee children and those awaiting recognition of the refugee status are included. The results of this research were presented based on the recordings in a field diary, photographs and drawings made by the children themselves. The data obtained was analysed based on a reading guided by Bardin's Thematic Analysis Technique (2011), with special attention to the children's own reading regarding their activities. The research participants associated the three categories explored with both Brazilian aspects and aspects of their native country, expanding their daily experience from the current context. The presence of their homes was diverse, and the participants signalled as home both the place where they are in refuge and the place from where they left. They associated to the act of dwelling: aeroplane, Afghan and Brazilian houses and, mainly, people, presenting the human aspect, especially their families, as a dwelling space. To the act of eating, the

children explored Brazilian food and Afghan food and, to the act of playing, they associated meetings between their peers, meetings in order to carry out the research activities and different and spontaneous moments of daily life. The participants demonstrated a search for the collective throughout this research, which also brought as results the complex relationship of the participants with the public educational system; capable of providing clues for the effective reception of the refugee population to the Brazilian educational system, as well as reflections on a daily grammar potentially welcoming to childhoods and/in refuge. Finally, the research revealed the importance of considering refugee childhoods based on their own narratives and suggests that other studies should tackle this topic.

Keywords: Childhood. Refugees. Refugee children. Occupational therapy. Daily life.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OUA	Organização de Unidade Africana
Conare	Comitê Nacional para os Refugiados
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
MTOD	Método Terapia Ocupacional Dinâmica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Gênero das crianças participantes	42
Gráfico 2 — Idade das crianças participantes	42
Gráfico 3 — Mês de chegada na instituição	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Duas meninas correndo próximo ao refeitório do local	377
Figura 2 — Gramado com árvores e chalés ao fundo	388
Figura 3 — Pesquisadora e algumas participantes da pesquisa	411
Figura 4 — O menino brincalhão	533
Figura 5 — A menina de olhos úmidos	533
Figura 6 — A menina habitante do universo	544
Figura 7 — A menina intensa.....	544
Figura 8 — A menina forte	555
Figura 9 — O menino que gostava de desenhar	555
Figura 10 — O menino do reencontro	566
Figura 11 — A menina destemida.....	566
Figura 12 — A menina irmã	57
Figura 13 — O menino quieto.....	57
Figura 14 — A menina sonhadora	588
Figura 15 — A menina afegã	588
Figura 16 — O menino professor	599
Figura 17 — A menina flor	599
Figura 18 — A menina habitante do mundo tomando café da manhã	633
Figura 19 — A menina irmã em aula na instituição.....	699
Figura 20 — Alfabeto em português e dari	69
Figura 21 — Celebrações.....	72
Figura 22 — A menina de olhos úmidos e cartaz contendo o desenho de uma casa	77
Figura 23 — A menina intensa (de preto) com seu desenho e sua irmã	77
Figura 24 — O menino professor segura um avião de papel	78
Figura 25 — O menino professor segura um cartaz com uma casa sobre o mar.....	78
Figura 26 — A menina flor e cartaz com desenho de casa, sol e uma pessoa sorrindo	79
Figura 27 — O menino do reencontro e cartaz com casa, sol, nuvens, chuva e data	79
Figura 28 — O menino que gostava de pintar e casa com pessoa e sol.....	80
Figura 29 — a menina afegã desenha sua casa	80

Figura 30 — O menino quieto segura o desenho de casa com animais e uma pessoa	81
Figura 31 — A menina forte segura desenho que fez de sua casa	81
Figura 32 — O menino brincalhão e sua casa.....	82
Figura 33 — A menina sonhadora e sua casa com gato, corações e nuvens	82
Figura 34 — A menina destemida e sua casa afegã	83
Figura 35 — A menina destemida desenha seus pais.....	83
Figura 36 — A habitante do mundo segura cartaz com sua casa e irmãs.....	84
Figura 37 — A menina irmã com seu desenho	84
Figura 38 — A menina flor segura seu cartaz com casa, sol e mamãe	85
Figura 39 — O menino professor segura desenho de casa com muitos adesivos ...	85
Figura 40 — A menina de olhos úmidos segura desenho de casa com rabiscos e adesivos diversos.....	86
Figura 41 — O menino do reencontro com desenho de casa com adesivos de animais	86
Figura 42 — A menina sonhadora com suas irmãs	87
Figura 43 — A menina sonhadora sorrindo com sua casa e bandeira afegã	87
Figura 44 — O menino que gostava de pintar com seu cartaz contendo um menino triste e seu nome.....	88
Figura 45 — A menina irmã segura dois desenhos	88
Figura 46 — Desenho abandonado da menina intensa	89
Figura 47 — O menino brincalhão segura sorrindo desenho com seu nome a bandeira do Afeganistão.....	89
Figura 48 — A habitante do mundo segura seu cartaz.....	90
Figura 49 — Cartaz da menina forte	90
Figura 50 — A menina destemida desenha sua família, telefone e comidas que gosta	91
Figura 51 — O menino professor segura desenho de sua casa.....	91
Figura 52 — A menina sonhadora desenha sua família	92
Figura 53 — A menina sonhadora desenha outra casa.....	92
Figura 54 — Avião e barco de presente	93
Figura 55 — Construindo aviões	93
Figura 56 — Cartaz da colagem sobre o comer	98
Figura 57 — Nove fotos de alimentos preparados pelos próprios afegãos	99

Figura 58 — Nove fotos de festas afegãs com comidas típicas	99
Figura 59 — Seis fotos das crianças comendo a comida ofertada pela instituição em sua rotina diária	100
Figura 60 — Uma foto de planta colhida na instituição	100
Figura 61 — Cartaz da colagem sobre o brincar	102
Figura 62 — Verso do cartaz da colagem sobre o brincar.....	103
Figura 63 — Dez imagens refletem brincar em contexto de aula na instituição	103
Figura 64 — Quatro imagens de espaços de lazer na instituição.....	104
Figura 65 — Seis imagens em situações festivas na instituição	104
Figura 66 — Sete imagens de momentos espontâneos na instituição	105
Figura 67 — Dezesete imagens em momentos proporcionados pela pesquisa ...	105
Figura 68 — Cartaz da colagem sobre o morar.....	109
Figura 69 — Verso do cartaz da colagem sobre o morar	109
Figura 70 — Morar em gente (vinte e nove fotos de pessoas).....	110
Figura 71 — Morar no colo e no abraço (sete fotos de abraço e colo).....	110
Figura 72 — Habitar o universo (quatro fotos paisagens)	111
Figura 73 — Moramos aqui... (nove casas brasileiras)	111
Figura 74 — ... mas também lá! (quatro casas afegãs).....	112
Figura 75 — Casas que não dissemos onde estão (cinco fotos).....	112
Figura 76 — Morar no avião.....	113

SÚMARIO

AGRADECIMENTOS	14
RESUMO	16
ABSTRACT	18
LISTA DE SIGLAS.....	20
LISTA DE GRÁFICOS	21
LISTA DE FIGURAS.....	22
SÚMARIO	25
PESQUISA E A PESQUISADORA: UMA APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	13
2 COTIDIANO E TERAPIA OCUPACIONAL	22
3 COMER, BRINCAR, MORAR: CONJUGAÇÕES DO VIVER.....	27
3.1 Comer	27
3.2 Brincar.....	28
3.3 Morar.....	29
4 Objetivos	31
4.1 Objetivo geral:	31
5 Caminho metodológico	32
5.1 Pesquisando como terapeuta ocupacional.....	32
5.2 Tipo de estudo e abordagem.....	35
5.3 Local: Um lugar entre o Brasil e o Afeganistão	37
5.4 Participantes	41
5.5 Instrumentos para produção de dados.....	43
5.6 Procedimentos	47
5.6.1 Procedimentos éticos.....	47
5.6.2 Procedimentos de identificação e localização dos participantes.....	47
5.6.3 Procedimentos para produção dos dados.....	48
5.6.4 Procedimentos de análise dos dados	50
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
6.1 Primeira parte: as crianças.....	52
6.2 Segunda parte: a gramática do lugar	62

6. 2.1 A escola municipal: poderia ser Afeganistão?	64
6.2.2 Do Ramadã à Páscoa cristã, ano novo em março e outras celebrações	69
6.3 Terceira parte: o que contam as crianças?.....	75
6.3.1 O convite para fazer atividades.....	75
6.3.2 Vazio e sofrimento, refúgio e acolhimento.....	93
6.3.3 Cães, gatos, humanos e outros animais	96
6.3.4 Sobre comer.....	98
6.3.5 Sobre brincar.....	102
6.3.6 Sobre o morar	109
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINAIS E (RE)COMEÇOS	118
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS.....	127
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO À INSTITUIÇÃO....	132
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO-CONTEXTO	134
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO-CONTEXTO.....	135
ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	136

PESQUISA E A PESQUISADORA: UMA APRESENTAÇÃO

Deixa eu me apresentar
Que eu acabei de chegar
Depois de me escutar
Você vai lembrar meu nome
É que eu sou de um lugar
Onde o céu toca o chão
Céu e chão gruda no pé
Amarelo, azul e branco
Eu não sei (não sei), não sei
Não sei diferenciar você de mim
(Caetano; Falcão, 2021)

Segundo Laville e Dionne (1999), quem somos se reflete no modo como olhamos para o problema de pesquisa, "pois são as nossas experiências que nos fizeram ser o que somos" (p. 89). Considero oportuno, diante disso, estabelecer breve apresentação sobre quem sou, a pesquisadora, e de onde parto para esta pesquisa.

Nasci na Vila Kennedy, favela carioca advinda da remoção da favela do Esqueleto, deslocada forçadamente no Rio de Janeiro dos anos 1960. Cresci naquele território, enquanto acompanhava o aumento da violência armada que tanto marcou e traumatizou minha infância. Apesar disso, minha infância foi enriquecida pelas estrelas que observávamos à noite em família e, especialmente, pela bondosa e alegre presença de minha irmã mais velha; ela me fazia cabanas-refúgio, comidas doces e crocantes e fez daquele tempo uma lembrança muito feliz, apesar de todas as violências que nos atravessaram.

Filha do Almir, mecânico de carros, e da Solange, auxiliar de serviços gerais, trago deles a força que, potencializada em minha madrinha Selma, assistente social, me formou terapeuta ocupacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro no ano de 2015. Fui a primeira de minha casa a acessar a formação acadêmica.

Com a vida e o olhar marcados pelas pessoas marginalizadas e com forte interesse nas questões de saúde mental, busquei em 2016 o programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 2017, no contexto da Residência, tive a oportunidade de realizar um estágio externo junto aos refugiados na Jordânia. Naquela ocasião pensei sobre

as marcas impostas pelo deslocamento forçado em seus cotidianos; entendendo, conforme Saraceno (2011), que tais situações produzem relevante sofrimento psicossocial.

A experiência acima me permitiu compartilhar, no período de um mês, o cotidiano com mulheres e crianças, sírias e iraquianas, refugiadas na Jordânia. Seus cotidianos me pareciam radicalmente marcados por perdas, mas foram as construções de suas vidas a partir do deslocamento forçado e da experiência no novo lugar de habitação que me fizeram desejar conhecê-las mais profundamente. Esse desejo, somado ao interesse em produzir conhecimento na Terapia Ocupacional, foi o que me levou ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

A questão dos refugiados me atravessou e me capturou. Ao refletir sobre essas questões, reconheci uma curiosidade, a qual mais tarde se fez científica, acerca do cotidiano de pessoas refugiadas e, diante de minha prática profissional com infâncias, passei a me interessar mais especificamente por este público.

Após alguns anos afastada da academia, retorno a ela na intenção de produzir conhecimento acerca de crianças em situação de refúgio e, neste processo, formar-me pesquisadora. Acrescentar o adjetivo “pesquisadora” em minha história é um ato político. Foi-me necessário desenvolver um certo olhar para a realidade capaz tanto de me manter aberta para o mundo, embora o mundo muitas vezes me doesse, quanto de buscar transformá-lo. Penso que a pesquisa, tal qual a escrita, são uma possibilidade importante de transformação, sendo este o modo como me relaciono com ela.

Nas próximas linhas, o leitor encontrará dados acerca do número de pessoas deslocadas forçadamente no Brasil e no mundo, bem como de pessoas refugiadas, além de reflexões conceituais acerca do refúgio e sua repercussão no cotidiano das infâncias — isto introduzirá a pesquisa. A segunda seção irá explorar o cotidiano à luz da terapia ocupacional, e a terceira apresentará três dimensões cotidianas a partir de Kujawski (1988). Essas seções conduzirão o leitor ao que contam as crianças acerca de seus cotidianos, o que será apresentado nos resultados e refletido nas discussões, realizadas ao longo dos resultados. Esta pesquisa buscou conhecer o cotidiano das crianças refugiadas através de atividades realizadas com as mesmas a partir, principalmente, da imersão no local onde se encontravam acolhidas, o que estará descrito no método.

1 INTRODUÇÃO

Qual será a perspectiva de crianças refugiadas ou em situação de refúgio sobre o próprio cotidiano? Este trabalho se propõe a se debruçar sobre o cotidiano destas crianças para, com elas, explorar suas próprias perspectivas acerca da experiência de refúgio a qual vivenciam. Neste sentido, busco identificar com estas crianças seus fazeres, suas relações e seus espaços de circulação a partir do contexto de moradia atual.

Neste trabalho, dirijo-me às crianças em situação de refúgio enquanto sujeitos atuantes no mundo, considerando suas singularidades e os contextos socioculturais nos quais estão inseridas. Neste sentido, uno-me a Fernanda Paraguassu (2022) no entendimento de que uma criança, antes de ser refugiada, é uma criança e deve ser reconhecida como tal, incluindo nisto sua singularidade. Este entendimento exige o esforço para “(...) honrar os direitos de a criança participar sem ignorar a nossa responsabilidade de protegê-la” (Rizzini; Tabak; Sampaio, s. d., p. 861).

Marques, Minelli, Ferigato e Marcolino (2021) apresentam o cuidado à população infanto-juvenil e à população refugiada como marcadores das fragilidades que envolvem o cuidado em saúde mental. Ao mesmo tempo e paradoxalmente, são questões pouco tratadas na produção de políticas públicas neste campo. O que pensar, então, da população infanto-juvenil que vive a situação de refúgio, experimentando duplamente a fragilidade aqui mencionada? Antes de refletir especificamente acerca dela, no entanto, cabem algumas considerações.

O Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) entende como refugiadas as pessoas que estão:

(...) fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados (ACNUR, 2020).

A mesma organização define como deslocamento forçado a experiência de uma pessoa ter que abandonar forçadamente seu lar, por questões que violam os direitos humanos. Essas pessoas podem ser refugiadas, solicitantes de refúgio ou deslocadas internas. Ao final de 2022, o ACNUR estimava que ao menos 108,4 milhões de pessoas haviam deixado seus lares forçadamente.

Atualmente, o ACNUR apresenta a situação dos refugiados como a maior crise humanitária de todos os tempos e estima haver 35,3 milhões de refugiados no mundo. Segundo análise realizada pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), pelo Departamento de Migrações da Secretaria Nacional de Justiça e pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), o Brasil se consolidou enquanto país de destino para aqueles que buscam reconhecimento da situação de refúgio vivenciada. Entre as 50.355 mil pessoas solicitantes de refúgio no Brasil, 15.084 mil são menores de 15 anos de idade, população reconhecida como a mais vulnerável, exigindo especial atenção dos promotores de políticas públicas, principalmente nos âmbitos da saúde, assistência social e educação (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

Cavalcanti, Oliveira e Silva (2023) apresentam marcos importantes no que tange às definições e proteção aos refugiados. Neste contexto, destaca-se a Convenção das Nações Unidas Relativa ao Direito dos Refugiados, datando de 28 de julho de 1951, como principal instrumento protetivo a nível internacional. Este instrumento propõe a definição de refugiado, a qual se mostrou limitada por restringir sua aplicação a acontecimentos anteriores a 1 de janeiro de 1951 e por não especificar sua abrangência geográfica. Contudo, esse limite foi ampliado através do Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados, de 31 de janeiro de 1967.

Ainda neste sentido, há a Convenção de 1969 da Organização da Unidade Africana (OUA) que aborda questões relativas ao refúgio no continente africano, amplia a definição de refugiado e regulamenta, entre outras questões, a não rejeição na fronteira. E a Declaração de Cartagena de 1984, que inclui a possibilidade de assumir critérios próprios no reconhecimento da situação de refúgio (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

A Declaração de Cartagena de 1984 reconhece como refugiada a pessoa que tenha deixado seu país de origem em razão de insegurança e ameaça à vida ou liberdade impostas pela generalizada violência ou violação dos direitos humanos, agressão estrangeira, conflitos internos ou situações que perturbem e comprometam a ordem pública. Os critérios dessa Declaração são adotados pelo Brasil através da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, sendo este o marco legal brasileiro que permite implementar o Estatuto dos Refugiados de 1951 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

Com isso, a lei nacional propõe uma definição ampla do que é refugiado e estabelece o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), órgão de deliberações coletivas no campo do Ministério da Justiça e Segurança Pública. O Conare é

composto por representantes destes campos, além de representações das Relações Exteriores, do Trabalho e Emprego, da Saúde e Educação, da Polícia Federal, da sociedade civil e do ACNUR (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

Há, por parte da legislação brasileira, o reconhecimento ao direito de o refugiado solicitar a reunião familiar, o que é viabilizado através da concessão de visto temporário específico para isso, conforme disposto na Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

Conforme é possível observar, a legislação atual não menciona especificamente as crianças refugiadas, embora a população infantojuvenil seja expressiva numericamente e especialmente vulnerável, o que estabelece uma situação, no mínimo, desafiadora.

Martuscelli (2014) realizou um estudo teórico no qual reconhece os avanços da legislação brasileira, ao mesmo tempo em que aponta para o desafio que é garantir sua operacionalização, principalmente no que tange à reunião familiar. A autora leva em consideração o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como a Lei 9.474, para afirmar que o Brasil prevê juridicamente proteção a todos os direitos das crianças refugiadas, requerendo somente o cumprimento destas medidas para a integração efetiva dessas crianças. Além disso, ela aponta para a necessidade de as crianças refugiadas acessarem espaços participativos nos quais lhes seja garantido o direito à fala e à escuta, para que assim possam se desenvolver.

Ao refletir sobre o acesso ao sistema educacional e de saúde, Martuscelli (2014) afirma que as famílias refugiadas vivenciam problemas semelhantes às vividas por famílias brasileiras, como os processos burocráticos que envolvem esse sistema, entre outros. No entanto, a situação da família refugiada se agrava pela frequente ausência de rede de apoio, pela barreira encontrada no idioma e pelo desconhecimento da burocracia com a qual famílias brasileiras se encontram muitas vezes ambientadas. Ela ainda atenta para a ausência de pessoas refugiadas compondo órgãos como o Conare, por exemplo, o que torna as propostas acerca de seus destinos, muitas vezes, distantes de suas realidades. Ela recomenda, portanto, que pessoas refugiadas possam compor espaços participativos na sociedade civil.

O Ministério da Saúde publicou, no ano de 2020, a cartilha de promoção da saúde mental de crianças e adolescentes em contextos migratórios, a qual foi construída pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Esse documento oferece subsídios para pensar o cuidado

em saúde mental de modo estratégico a crianças e adolescentes submetidos ao contexto migratório. Ele se ancora na Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, bem como ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, para mostrar que o acesso ao cuidado em saúde mental de crianças refugiadas é inegociável.

Assumpção e Coelho (2020) discorrem acerca do acesso de crianças migrantes à educação a partir de uma pesquisa realizada com crianças neste contexto matriculadas em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro; seus apontamentos dialogam com Martuscelli (2014). Através de uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, os autores em questão se deparam com o desafio experienciado pelas crianças no processo de alfabetização.

Na escuta que ofereceram a essas crianças e às suas mães, bem como aos professores envolvidos neste contexto, observaram a atribuição da dificuldade vivida pelas crianças em aprender a ler ao fato de em suas casas falarem predominantemente a língua materna, estranha a seus professores e colegas de escola. Ou seja, ouviram a culpabilização imposta aos estrangeiros pelo fracasso do sistema educacional em promover a integração escolar prevista na legislação.

As crianças são mais vulneráveis no processo migratório e necessitam de auxílio específico em sua integração. As dificuldades encontradas são inúmeras, a começar pelas barreiras linguísticas e por questões de cunho emocional (discriminação pelas outras crianças, em função de visões estereotipadas e padrões culturais). A saudade da sua pátria, bem como a busca pelo pertencimento ao Brasil trazem implicações que influenciam o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, e, conseqüentemente, sua adaptação ao contexto escolar local (Assumpção; Coelho, 2020, p. 176)

Assumpção e Coelho (2020) são sensíveis ao aparato legal que protege o direito das crianças estrangeiras em solo brasileiro e citam a Resolução nº 169 do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente enquanto garantia do tratamento cuidadoso e sensível que deve ser dispensado às crianças refugiadas. As autoras implicam os profissionais responsáveis pelo cuidado destas crianças a consideração de suas singularidades durante o atendimento ofertado. Apesar disso, revelam a dificuldade dessa garantia se operacionalizar na prática.

Nossa abordagem dos aspectos legais relativos ao direito à educação de migrantes torna claro que, embora a legislação assegure o direito dessas pessoas à educação, as crianças migrantes e refugiadas sofrem pela falta de um planejamento pedagógico coerente com suas necessidades específicas.

Mesmo quando essas pessoas conseguem a matrícula na escola, na maior parte das vezes não possuem professores com formação adequada para realizar o atendimento aos seus casos (Assumpção; Coelho, 2020, p. 180).

Concluem sinalizando que, apesar da clareza encontrada na legislação, as barreiras encontradas na prática tornam, de modo geral, o processo de integração escolar sofrido para as crianças refugiadas e suas famílias (Assumpção e Coelho, 2020).

Ao relatarem a perspectiva dos docentes acerca desta mesma temática, Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020) apontam a presença das crianças refugiadas como promotoras de avanços positivos com relação ao currículo das escolas onde estão matriculadas. Segundo os docentes, a presença dos pequenos estrangeiros promove o debate acerca da diversidade étnico-racial.

Ao mesmo tempo, os autores supracitados apontam para a frequente experiência de racismo e xenofobia vivenciada pelas crianças em questão — as quais no contexto da pesquisa que realizaram, eram majoritariamente pretas e advinham do continente africano. Eles demonstram que a presença das crianças refugiadas e de origem africana promove enriquecimento curricular nas escolas que as recebem, enquanto o que elas recebem do sistema educacional de modo geral é a experiência dolorosa do racismo que atravessa sua pele e se soma aos reflexos advindos do deslocamento forçado (Russo; Mendes; Borri-Anadon, 2020).

Concluem seu estudo sinalizando que o processo de integração dos pequenos estrangeiros em solo brasileiro é responsabilidade de toda a sociedade e requer a construção de políticas públicas com a participação de membros da sociedade civil engajados no combate às desigualdades. Destacam os profissionais da educação como potentes na contribuição por justiça social, condicionando, no entanto, esta possibilidade às condições adequadas para isso (Russo; Mendes; Borri-anadon, 2020).

Álvarez, Díez e Arberas (2022) realizaram uma pesquisa buscando conhecer, entre outras coisas, a participação social dos refugiados sarauís que vivem em campos de refugiados na Argélia. Eles contextualizam a cultura dessas pessoas, bem como o local onde experienciam a situação de refúgio, afirmando se tratar de um dos lugares mais “inóspitos da Terra” (Álvarez; Díez; Arberas, 2022, p. 2). Os autores observaram que essa população vive uma situação de *apartheid* ocupacional, privados das atividades que lhes fazem sentido e dependentes da ajuda humanitária

para construir suas vidas. Em sua pesquisa, foi aplicado um questionário padronizado em 33 pessoas, com idade entre 30 e 39 anos, e concluíram que os participantes possuem significativas dificuldades na realização das atividades de vida diária, experimentando o comprometimento de sua participação social e vivenciando situação de injustiça social, que ocorre quando uma pessoa é impedida de se envolver com as ocupações que lhe são caras (Álvarez; Díez; Arberas, 2022).

Na revisão de literatura realizada por Borges e Cunha (2019) sobre imigração involuntária, infâncias e saúde mental, não foram encontradas publicações brasileiras acerca dessa temática. Os autores recomendaram, portanto, que pesquisas se dediquem a essa questão, haja vista as estatísticas cada vez maiores de pessoas submetidas a imigração involuntária. Além disso, lançam luz ao sofrimento causado pelo deslocamento forçado em crianças refugiadas. Neste sentido, é possível visualizar a importância de pesquisas em território nacional, considerando o número já exposto aqui de pessoas refugiadas em território brasileiro.

Borges e Cunha (2019) investigaram as crianças refugiadas entre 0 e 12 anos de idade, e compartilharam a realidade dos pequenos refugiados que buscam acolhimento acompanhados por seus pais ou, muitas vezes, sozinhos. Para eles, essas crianças experimentam tanto no corpo quanto em sua saúde mental feridas advindas do trauma imposto pelo deslocamento forçado:

Os impactos psicológicos das experiências traumáticas associadas à imigração involuntária na infância eclodem em pesadelos, isolamento social, baixo rendimento escolar e sentimento de tristeza, assim como, alterações emocionais e comportamentais interferem no desenvolvimento infantil e denotam o sofrimento psicológico que acomete crianças em refúgio (Borges; Cunha, 2019, p. 28).

Em seu estudo, os autores mencionaram o “encontro de diferenças” (Borges; Cunha, 2019, p. 28) ocorrido entre a cultura original da criança refugiada e a cultura do país anfitrião, além dos desafios em aprender o novo idioma, localizar a própria identidade cultural e lidar com o isolamento imposto pela experiência como situações que elevam os riscos de problemas de saúde mental (Borges; Cunha, 2019). Essa questão dialoga com Saraceno (2011) quando menciona a imigração involuntária como potencialmente causadora de sofrimento psicossocial:

Frutos do deslocamento, as crianças imigrantes têm sua mente posta em movimento. Sentimentos, ideias, comportamentos que tem o curso

modificado de forma tão abrupta quanto o abalo inesperado do terremoto. Experiências traumáticas que irrompem o psiquismo, o luto das perdas que deprime e angústia, as marcas da violência silenciada que fazem o corpo falar na dor (Saraceno, 2011, p. 33).

Consonante a isto, está o estudo de Ünver e Per Dahl (2021), o qual buscou avaliar o estado mental, físico e psicossocial de crianças refugiadas e pré-escolares após a experiência do deslocamento forçado. Ancorados na Classificação Diagnóstica de Saúde Mental e Transtornos do Desenvolvimento da Infância e Primeira Infância, os autores realizaram suas análises com 77 crianças participantes do estudo. Os autores dividiram as crianças em dois grupos, sendo o primeiro composto por 33 crianças nascidas na Síria, de um a cinco anos de idade e o segundo grupo composto de 37 crianças nascidas durante o reassentamento na Turquia, com idade de um a três anos.

Os resultados de suas pesquisas apontam para o importante número de crianças em sofrimento psicossocial após a experiência da migração, afirmando ainda que os estressores capazes de prejudicar a saúde mental de crianças refugiadas envolvem o período pré-migração, de migração e pós-migração. De acordo com os autores, as avaliações de crianças submetidas a essa experiência devem abranger o aspecto coletivo dessa temática, ao invés de privilegiar exclusivamente classificações diagnósticas e práticas individuais (Ünver; Per Dahl, 2021). Os autores encorajaram o campo da saúde mental, bem como os formuladores de políticas públicas, a pensarem o cuidado das crianças refugiadas.

Nos estudos apresentados até aqui, destacam-se a escassez na produção científica acerca de crianças refugiadas e a ausência de pesquisas debruçadas sobre o cotidiano delas. Além disso, observa-se que as pesquisas realizadas nesta temática raramente se utilizam de metodologias participativas, as quais possuem natureza democrática, no objetivo de produzir conhecimento com as crianças a partir de suas próprias perspectivas e vivências.

Paraguassu (2022) realiza uma pesquisa participativa com crianças refugiadas, na qual aponta para a importância do acolhimento no processo migratório e sugere que a integração escolar das crianças refugiadas tem o potencial de contribuir para a construção do sentimento de pertença, enquanto uma experiência escolar negativa pode colocar em questão a percepção de acolhimento da criança no local onde se encontra. A autora em questão revela que o deslocamento forçado carrega consigo

potenciais rupturas familiares e culturas, as quais impõem às crianças o sentimento de estarem sozinhas, além de experimentarem na língua uma barreira que desafia sua inserção social.

As colocações de Paraguassu (2022) sobre as rupturas vivenciadas pelas crianças e demais pessoas refugiadas na experiência de deslocamento forçado dialogam com apontamentos feitos no ano de 1943, quando o mundo vivia a Segunda Guerra Mundial, por uma mulher de origem judaica ao escrever sobre ser refugiada. Hannah Arendt, em *We, Refugee* (2013), descreve os refugiados como “(...) aqueles de nós que chegaram à infelicidade de chegar a um novo país sem meios e tiveram que ser ajudados por *comités* de refugiados” (p. 7).

Ao refletir acerca dessa questão, Silva (2018) escreve sobre a noção do pertencimento ao mundo no pensamento da autora supracitada. Através de uma exegese textual, questiona se é possível haver um mundo sem que os humanos e suas relações sejam acolhidos. Ao olhar para a história da humanidade, o autor experimenta e compartilha a inquietação de vê-la produzir “seres sem mundo” (Silva, 2018, p. 390) e apresenta os refugiados como pessoas que foram banidas de seus mundos. O argumento deste autor se ancora à definição presente em Hannah Arendt acerca de mundo e Terra:

Para ela, a Terra diz respeito ao natural. O mundo, por sua vez, é o artifício criado, são as relações que os seres humanos estabelecem mediadas pela *lexis* e a **práxis** e, portanto, o palco dos negócios humanos por meio da cultura, de leis, dentre outros (Silva, 2018, p. 381-382, grifo meu).

É possível compreender, diante disso, a noção de identidade como sendo o reconhecimento de nós mesmos naquilo que fazemos ou criamos.

Temos identidade com aquilo que, através do natural, artificializamos e forjamos como nosso, **em nosso cotidiano**. Não o destruimos, ao contrário, a ele damos uma feição nossa, para permanecer e dar trânsito à nossa existência. O mundo extraído do natural não se desfaz, mas ganha identidade com o que somos. Ele dá testemunho de nossa existência (Silva, 2018, p. 383, grifo meu).

Segundo Silva, (2018) a lei da Terra é a pluralidade, já que a constituição do mundo é plural, e, desta forma, “qualquer experiência que negue a possibilidade de estar entre, de falar e de agir, implica necessariamente na destruição do mundo” (Silva, 2018, p. 388). Por isso, o autor em questão afirma que a convenção realizada

em 1951, cujo objetivo envolveu definir a categoria de refugiado, propõe demarcações desnecessárias, se entendemos com Hannah Arendt os refugiados como aqueles que experimentam a solidão de viver sem mundo.

Arendt (2013) enumera as perdas vividas no processo de solidão supracitado, entende as ocupações enquanto inscrição humana no mundo e a casa enquanto familiaridade da vida cotidiana:

Perdemos a nossa casa o que significa a familiaridade da vida quotidiana. Perdemos a nossa ocupação o que significa a confiança de que tínhamos algum uso neste mundo. Perdemos a nossa língua o que significa a naturalidade das reacções, a simplicidade dos gestos, a expressão impassível dos sentimentos. Deixámos os nossos familiares nos guetos polacos e os nossos melhores amigos foram mortos em campos de concentração e tal significa a ruptura das nossas vidas privadas (Arendt, 2013, p. 8).

A autora opta pela palavra ruptura na citação acima, permitindo pensar na interrupção do cotidiano, não na sua supressão, pensamento presente também no referencial da Terapia Ocupacional, conforme Galheigo (2020) — o que será aprofundado na seção a seguir.

2 COTIDIANO E TERAPIA OCUPACIONAL

É no cotidiano que “(...) se expressam o sofrimento e a potência de existir das pessoas” (Oliveira, 2013, p. 34).

Na Terapia Ocupacional, o cotidiano se apresenta buscando ampliar o conceito de atividades de vida diária e atividades práticas de vida diária, deslocando-se, portanto, de uma perspectiva pouco sensível à singularidade do sujeito, para fortalecer sua ação “na retomada histórica e contextualizada do sujeito e sua inserção participante no coletivo” (Galheigo, 2003, p. 108).

Diferentes perspectivas acerca do cotidiano apontam para sua dimensão coletiva. Galheigo (2003) afirma que a vida cotidiana se expressa na confluência da realidade externa com a realidade psíquica, revelando-se nas relações entre humanos, bem como nas comuns atividades de autocuidado e “nas manifestações de solidariedade” (p. 108).

O cotidiano traz em si a marca da singularidade do sujeito, e toma forma a partir de suas necessidades, valores, crenças e afetos. O cotidiano de cada pessoa é único e irrepetível na medida em que a unicidade e a irrepetibilidade são características inequívocas da condição humana (Galheigo, 2003, p. 106).

Portanto, as dimensões individual e coletiva do cotidiano caminham inseparáveis. O sujeito precisa de outros para construir seu mundo, sendo a participação social um dos espaços no qual o indivíduo se transforma e interage no coletivo (Galheigo, 2003).

Galheigo (2003) afirma ainda que, apesar das mudanças que atravessam a vida cotidiana, sua estrutura se mantém insuprimível. Desta forma, é possível fortalecer o entendimento de que, apesar das situações limites que atravessam o cotidiano e que parecem sufocar as suas composições, o mesmo não pode ser encerrado, embora interrompido. “Enquanto o sujeito existir, haverá também o cotidiano e porque o sujeito existe, o cotidiano não pode ser suprimido” (Oliveira, 2013, p. 40).

Consonante a isto está a afirmação de Benetton, Tedesco e Ferrari (2003) ao apresentarem o cotidiano enquanto um “encontro-construção” na perspectiva clínica da Terapia Ocupacional:

(...) a clínica da terapia ocupacional é criada no encontro de um cotidiano possível, pois ele é ou foi violentamente transformado, pela sua interrupção e não pela sua supressão. O cotidiano da clínica da terapia ocupacional, um encontro-construção, é também espaço para provocar 'transformação' (p. 38).

O potencial transformador do cotidiano também se encontra presente na proposição de Mecca e Castro (2008). Para estas autoras, o cotidiano envolve a experiência humana como "(...) o pano de fundo que nos dá contorno e direção (...) o rio por onde nossas experiências navegam" (p. 384). As experiências que preenchem o cotidiano apontam para as atividades humanas, das quais o cotidiano parece ser inseparável.

Cardinalli e Silva (2022) escrevem acerca das atividades humanas, definindo-as como

(...) construções sócio-históricas, relacionais, culturais, expressões de modos de vida; envolvem cotidianos e seus desejos, saberes-fazeres, potenciais transformadores próprios, são produção de vida e de mundos (p. 12).

Para essas autoras, as atividades ocupam lugar especial na terapia ocupacional e são "territórios de existência" (Cardinali; Silva, 2022, p.12), capazes de preencher a vida do sujeito de sentido, permitindo a ele construir a própria existência e seu mundo enquanto habita a Terra. No entanto, essa construção depende da dimensão coletiva que o cotidiano tem.

A produção de sentidos e de afetos depende do **compartilhamento** da vida pelos encontros, e as atividades se tornam preciosas para a terapia ocupacional, pois constituem matéria para a expressão e transformação desses afetos que conduzem novas experimentações na vida (Cardinalli, Silva, 2022, p. 12, grifo meu).

A partir da leitura exposta até aqui, é possível observar que o cotidiano não é apenas uma abstração. Embora envolva a subjetividade, ele é preenchido por ações que possibilitam ao sujeito transformá-lo em verbo a ser conjugado no concreto.

A inserção participante do sujeito ao seu meio evoca uma dimensão ativa, envolvendo as ações, o fazer, em associação ao que é singular e que faz sentido para o sujeito. É assim que o sujeito preenche o coletivo. Conforme Benetton e Marcolino (2013), "são as atividades que instrumentalizam a criação de espaços de saúde para construções na vida cotidiana" (p. 648). Essa noção fornece às atividades lugar central na perspectiva da Terapia Ocupacional.

A Terapia Ocupacional, ancorada pelo Método Terapia Ocupacional Dinâmica (MTOD), busca ampliar o cotidiano de pessoas que vivenciam sua ruptura e que, frequentemente, encontram-se em posição de exclusão (Benetton, 2010; Benetton; Marcolino, 2013). Marcolino (2016) afirma que, diante da interrupção do cotidiano, a qual pode se dar por variadas razões, temos a possibilidade de pensar a necessidade do investimento na saúde, considerando o afeto e a criação de espaços saudáveis. É nisto que reside a noção de ampliar e construir o cotidiano.

Para Marcolino (2016), trabalhamos, terapeutas ocupacionais, na direção de valorizar o cotidiano; não através simplesmente do cumprimento de tarefas, rotinas, atividades, ou hábitos, tampouco pela perpetuação de uma prática tutelar enfocada na intervenção direta no cotidiano. Busca-se pela construção de sentidos das atividades realizadas pelo próprio sujeito em seu cotidiano “(...) de modo a superar as repercussões de uma situação de crise, ruptura, erosão, na vida do sujeito – para caminhar na relação entre vida cotidiana e construção pessoal na prática social” (Marcolino, 2016, p. 109).

Na interrupção do cotidiano a partir das situações-limite em que as atividades que compõem o dia a dia são atravessadas, como na situação de refúgio, o que se comprometem, na verdade, são as experiências que possibilitam ao sujeito habitar o mundo (Oliveira, 2013). Essa afirmação está em diálogo com o pensamento de Kujawski (1988) quando ele escreve acerca da crise do século XX como a que se expressa no comprometimento, sobretudo da vida humana, a qual, para ele, é inseparável do cotidiano. O autor elege categorias de atividades para discutir a crise e revelar como, nas atividades, ela é vivida como uma crise de identidade, de familiaridade e de segurança. Portanto, ele a apresenta como a crise do que é fundamental para a vida, já que a mesma se constitui como cotidianidade, razão pela qual experimentamos a crise imediatamente no cotidiano. Ela é “produzida pela dificuldade de instalação da vida humana no mundo” (Kujawski, 1988, p. 54).

Considerando o autor mencionado anteriormente Marcolino (2016) apresenta a proposta de terapia ocupacional como sendo “(...) a de encontrar condições para a ampliação do poder do sujeito na construção de seu cotidiano” (p. 119). E é a partir disto, e considerando o lugar central que as atividades possuem na perspectiva da terapia ocupacional, que proponho a busca pelo aprofundamento da reflexão acerca do cotidiano com Kujawski (1988).

“Cotidiano significa, etimologicamente, ‘cada dia’; é a unidade de medida da sucessão da vida humana, feita de um dia após o outro. É o dia-a-dia, conceito que apreende melhor o caráter fluido, sucessivo e continuado do cotidiano” (Kujawski, 1988, p. 35).

Kujawski (1988) realiza uma definição operacional para o cotidiano e aponta para o fazer ao valorizar as atividades enquanto forma de apropriação do humano ao mundo. A sucessão dos dias, para ele, “(...) funciona como uma gramática comunitária irrecusável, que temos que preencher com nossa criatividade pessoal” (p. 35).

Em sua perspectiva, é através do cotidiano que nos é possível relacionarmos com o contorno e nos integrarmos à comunidade. De modo que

A quebra do cotidiano significa nossa ruptura com o contorno, abreviatura do mundo, aquela porção do mundo que alcançamos de imediato; envolve, portanto, nossa radical discrepância com o mundo, nosso estranhamento das coisas, acompanhado da sensação de estarmos perdidos entre elas, desamparados e ao relento. (Kujawski, 1988, p. 36).

Para Kujawski (1988), “é na ruptura do cotidiano, na deterioração dos moldes em que vazamos a vivência do dia a dia, que experimentamos a crise de forma primária e imediata” (p. 35).

Kujawski (1988) faz uma articulação “funcional do cotidiano” (p. 43) e apresenta cinco momentos da vida, os quais, para ele, representam o cotidiano. Inicialmente, o autor os apresenta através de substantivos; posteriormente, como cinco verbos capazes de resumir o cotidiano comunal de todo homem: habitar, trabalhar, conversar, passear e comer. Estas apresentações elementares são principalmente atacadas na crise do cotidiano.

Diante do que foi exposto na introdução desta pesquisa, é possível observar que a situação de refúgio impõe aos que a experimentam uma importante ruptura com seu contorno, ruptura que Kujawski (1988) apresenta como “(...) sensação cósmica de extravio e de estranhamento” (p. 36), na qual, para esse mesmo autor, está ancorado o fundamento central de toda crise — o que é radicalmente evocado na reflexão acerca do cotidiano de crianças refugiadas.

A partir das categorias elencadas por Kujawski (1988) e mencionadas acima, e considerando a experiência com refugiados na Jordânia (vivida em 2017 e mencionada na apresentação dessa pesquisa), bem como a experiência clínica com

crianças como terapeuta ocupacional, elejo, neste estudo, explorar com as crianças refugiadas o morar, como expressão do habitar, o comer e o brincar.

Kujawski (1988) não menciona o brincar, que nesta pesquisa é incluído considerando sua relevância nas experiências infantis. Dentre as categoriais apresentadas pelo autor em questão, há o conversar, que é apresentado como “(...) a ocupação mais deleitosa e fecunda do cotidiano” (p. 47), capaz de permitir às pessoas se reconhecerem entre si, construírem suas próprias experiências com a experiência do outro e, neste contexto, criarem perspectivas de realidade capazes de propor à vida criatividade e liberdade. Essa descrição se aproxima da função do brincar no contexto das infâncias, uma vez que esta ocupação é o que possibilita às crianças constituírem sua humanidade (Pereira, 2009).

As categorias exploradas com as crianças refugiadas na ação de investigar seus cotidianos serão descritas na próxima seção.

3 COMER, BRINCAR, MORAR: CONJUGAÇÕES DO VIVER

3.1 Comer

Assim como o homem pode habitar em qualquer sítio, mas habita de fato sempre um determinado lugar, em princípio ele pode comer de tudo, mas, de fato, não come de tudo, selecionando os alimentos de acordo com sua representação de mundo (Kujawski, 1988, p. 51).

Kujawski (1988) escreve acerca da diversidade em torno do comer e reflete sobre a culinária como uma arte que envolve continuidade e inovações, sendo, portanto, conservadora e, ao mesmo tempo, não reacionária. A vivência da culinária enquanto rotina contribui para a absorção humana no cotidiano, segundo ele.

A admirável continuidade da culinária ensina que nada do que é humano pode ser suprimido à força no curso do tempo, e que um uso expulso porta afora pela revolução acaba voltando pela janela, como aquela velha e sempre atual receita de bolo descoberta por acaso nos guardados da nossa avó ou bisavó (Kujawski, p. 52, 1988).

Nesse sentido, percebe-se que o comer está para além de uma necessidade biológica de sobrevivência. Lima, Neto e Farias (2015) apresentam o comer enquanto atitude cultural. Na reflexão destes autores, está a incorporação dos elementos culturais naquilo que comemos, bem como sua relação com a memória afetiva.

Nesse contexto, a escolha alimentar é apresentada como um processo que ultrapassa objetivos nutricionais. Escolher o que comer é influenciado fortemente pelo convívio social cotidiano, incluindo, portanto, as relações humanas em diferentes contextos e locais de circulação, os quais possibilitam trocas e contribuem para a construção do sistema alimentar (Lima; Neto; Farias, 2015).

Comida, afirmam os autores, é “(...) o alimento transformado pelas representações sociais e culturais” (Lima; Neto; Farias, 2015, p. 511), associa-se à construção de indivíduos, coletivos e está ligada à identidade. Comer, portanto, “(...) proporciona uma relação de intimidade com o ser humano, pois há o investimento psicossocial no processo de escolha; dos alimentos” (p. 512).

A análise realizada pelos autores aqui mencionados nos possibilita a reflexão acerca da diversidade relacionada ao comer e aponta para a importância de considerar as práticas alimentares em suas relações fisiológicas, simbólicas e culturais. Dessa forma, propõem a compreensão da comida associada ao prazer e

conectada aos sentidos afetivos, culturais e relacionais que envolvem o coexistir no mundo.

3.2 Brincar

Pereira (2009) apresenta o brincar como um acontecimento prescindível de palavras, capaz de produzir vínculos, profundamente relacionado a diversos modos do fazer humano e intimamente ligado à cultura. Para este autor, o brincar se configura enquanto uma linguagem que abrange toda a experiência de vida. No brincar e nas brincadeiras, a criança

(...) se encontra e delas se apropria para se constituir como ser humano. São gestos, sons, expressões, inflexões, declarações e imagens que se interrelacionam, gerando um fenômeno complexo, imbricado nos modos mais íntimos de estar no mundo (Pereira, 2009, p. 19).

Em sua perspectiva, brincar envolve buscar, descobrir, questionar e criar (Pereira, 2009).

Daher (2021) aponta para o brincar enquanto experiência capaz de acolher a diversidade e produzir bem-estar e autonomia na criança, sendo uma possibilidade de expressão da singularidade, existência e presença no mundo. Além disso, a autora defende o brincar por brincar como fundamental às infâncias, o que inclui por si só o processo de aprendizagem. Ela apresenta o brincar enquanto dimensão cultural, dialogando com Sarmiento (2006), para quem as brincadeiras infantis são produção cultural realizadas pelas próprias crianças.

A despeito de todas as diferenças entre as existências infantis, Sarmiento (2006) afirma haver entre elas algo em comum, o qual ele define como a "(...) experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida" (p. 2). O autor afirma que as culturas da infância são produzidas socialmente e "(...) transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade" (Sarmiento, 2006, p. 4). O brincar, para ele, é uma forma cultural fundamental produzida pela criança, configurando-se como um patrimônio transmitido de geração a geração através das crianças, o qual escapa à intervenção adulta e possibilita às crianças resistirem à colonização que busca homogeneizar as infâncias.

A análise das gramáticas das culturas da infância permite-nos interpretar o jogo simbólico como um processo *activo* de interpretação, compreensão e intervenção na realidade social. Esse processo é o responsável pela capacidade de resistência ao horror que frequentemente são *projectadas* na vida das crianças (Sarmiento, 2006, p. 15).

3.3 Morar

A habitação constitui tema antropológico de amplo alcance, na medida em que é essencial à vida humana, para possuir-se a si mesma, instalar-se nesse alvéolo absorvente que é a casa (Kujawski, 1988, p. 43).

Saraceno (2011) diferencia habitar de estar, afirmando que, para habitar, o sujeito necessariamente precisa se apropriar do espaço onde se encontra, o qual o acolhe em sua singularidade e atuação; enquanto para estar, basta ao indivíduo existir em algum lugar sem dele se apropriar, sem nele habitar.

Kujawski (1988) afirma que “estar é mal estar” (p. 45), ao refletir o modo com o qual a humanidade se relaciona com a cidade e com a casa, tendo a experiência de habitar esses lugares negada pela contemporaneidade. Há espaços em que o sujeito está, mas não habita, neles não é possível ao sujeito se projetar ou, diante disso, morar.

Para Bachelard (2008), “(...) todo espaço realmente **habitado** traz a essência da noção de casa” (p. 25, grifo meu); e casa é o nosso “canto no mundo.” (p. 24), espaço que primeiro nos acolhe e abriga. Por isso, não deve ser tomada como objeto, mas como espaço de habitação sem o qual “(...) o homem seria um ser disperso” (p. 26). Ele afirma, ainda, que a casa de origem permanece uma casa habitada, o que expressa uma “(...) ligação apaixonada entre o nosso corpo que não esquece e a casa inolvidável” (p. 34), habitar essa casa original é mais do que lembrar, mas viver nela assim como nela sonhamos algum dia. A casa dá “conselhos de resistência” (p. 62) e não se limita ao concreto, uma vez que “o espaço habitado transcende o espaço geométrico” (p. 62). Como moram e habitam, portanto, aqueles de quem foram tomadas, abrupta e repentinamente, suas casas e cidades?

Diante do exposto até aqui, é possível questionar como fica a vida cotidiana das crianças que perderam seu mundo, na perspectiva delas próprias. Como seus cotidianos se expressam a partir de mudanças e rupturas que, embora radicais, não

são capazes de suprimir suas experiências ou suas histórias — e o que isso pode nos ensinar.

Os dados sobre as pessoas refugiadas, expostos no início deste trabalho, revelam a quantidade cada vez maior de pessoas banidas de seus mundos (Arendt, 2013). Por outro lado, produção científica nesta temática, especificamente em se tratando da população infantil, é escassa.

Nosella (2008) aponta que, conforme nos desenvolvemos enquanto sociedade, adquirimos problemas para os quais somos capazes de propor soluções, e, portanto, temos o dever ético de fazê-lo. É seguindo essa recomendação que olho para a realidade da atual crise humanitária que vivemos e, uma vez reconhecendo a lacuna na produção científica nesta temática enquanto um problema, proponho o presente estudo, na expectativa de que a pesquisa permita contribuir para a modificação desta realidade, conforme afirmam Laville e Dionne (1999).

4 Objetivos

4.1 Objetivo geral:

Identificar as perspectivas de crianças em situação de refúgio sobre seu cotidiano, a partir do comer, do brincar e do morar.

5 Caminho metodológico

(...) um método, desenhado num caminho particular para terapeutas ocupacionais, é regido pela singularidade do seu emprego em diferentes situações profissionais. E isso tanto se levarmos em consideração as situações de assistência, como as de ensino e de pesquisa (Benetton; Marcolino, 2013 p. 646).

Nesta seção, apresentarei o método adotado na construção desta pesquisa. No entanto, antes de apresentar o tipo de estudo e a abordagem adotada, o local onde a pesquisa foi desenvolvida, seus participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados, cabe apresentar o que é fazer Terapia Ocupacional, uma vez que foi ela mesma, ancorada no Método Terapia Ocupacional Dinâmica, que me ensinou a pesquisar.

5.1 Pesquisando como terapeuta ocupacional

Fazer terapia ocupacional com o objetivo de produzir inserção social de sujeitos em posição de exclusão, os quais experimentam a ruptura com o cotidiano, conforme exposto na seção dois, requer da terapeuta a investigação desses cotidianos. Benetton e Marcolino (2013) permitem pensar que o MTOD ensina terapeutas ocupacionais a olharem, de modo sensível e aprofundado, para a situação vivenciada pelo sujeito que é alvo de suas ações, para que dessa forma possam construir o diagnóstico da situação desse sujeito, o que só pode ser feito a partir do saber olhar, conhecer o sujeito e estabelecer com ele conexão.

Dessa maneira, a Terapia Ocupacional Dinâmica, enquanto método, forma terapeutas que são pesquisadoras, as quais partem da observação para fundamentar o que é percebido através do olhar, do ouvir, do sentir e do falar. Tal observação busca captar aquilo que ocorre na experiência de cuidado estabelecida na relação com o sujeito e as atividades e que compõem o encontro nessa terapia ocupacional (Benetton; Marcolino, 2013).

É requerido da terapeuta ocupacional que suspenda qualquer tentativa de compreensão que possa se antepor na relação com o sujeito, de modo que a compreensão só tem lugar após a observação e está sempre fundamentada num processo relacional e dialógico com o sujeito.

A associação, nesse caso, é potente e nos serve mais do que a compreensão. Ela nos possibilita construir sentidos acerca das atividades e situações, uma vez que abre espaço para os sentidos do outro que ali se encontra para fazer terapia ocupacional e, portanto, abre espaço de historicidade, isto é, a possibilidade do outro contar de si. Sendo assim, associar nos é mais caro e interessante do que saber interpretar (Benetton; Marcolino, 2013).

As **atividades** são “instrumento da terapia ocupacional” (Benetton; Marcolino, 2013, p. 647), e, portanto, são o instrumento utilizado no processo de observação e associação. São as atividades o que movimentam as relações na medida em que atuam no mundo — razão pela qual as atividades são parte integrante da relação estabelecida entre a terapeuta ocupacional e o sujeito que é alvo de suas ações, relação esta que chamamos triádica (Benetton; Marcolino, 2013).

São as atividades que revelam as aquisições singulares das pessoas e, na medida em que se apresentam como produto, permitem análises, diálogo e construção de história. Elas produzem conexão entre pensar e fazer, abstrato e concreto, mundo interno e externo (Benetton, 1994).

Instrumento da Terapia Ocupacional, possibilidade de conexão, parte da relação que se constrói entre aqueles que fazem a terapia e a terapeuta ocupacional, este entendimento acerca das atividades contribuiu para que o ser terapeuta ocupacional fosse determinante para o modo como foi desenvolvida esta pesquisa. Os trechos abaixo, retirados do diário de campo, descrevem as ações envolvidas na singularidade de pesquisar enquanto terapeuta ocupacional.

Decidida então e esperançosa, pego minha mala vermelha contendo livro de adesivos, cartolinas brancas, papéis coloridos em A4, tinta aquarela, tinta guache, pincéis, gizes de cera, lápis de cor, de desenho, canetinhas, giz pastel, câmera fotográfica e muita animação, vou ao refeitório procurar crianças para fazer atividades centradas na expressão do morar.

(...)

De repente, nem me incomodava mais o fato de haver verde dentro do pote de tinta vermelha, ou de termos derrubado água no chão, tinta na mesa, pincéis carregados de tinta pingando para todo lado ou de não dar para reconhecer as cores no estojo da aquarela. Parei de me incomodar com as folhas gastas e relaxei da preocupação do material ser insuficiente, não fiquei presa mais ao fato de que havia crianças correndo e outras fazendo fila para escolher os adesivos que foram como mágica para elas. Deixei que elas se expressassem, inclusive as crianças fora da faixa etária. Acolhi o que me foi compartilhado, fotografei os registros e elas quiseram muito levar suas criações para casa. Ficaram felizes demais pelo resultado final, mostraram com orgulho o que haviam feito e conforme lhes dizia para ir para casa após

acabar e entendendo que precisávamos caminhar para algum encerramento, as crianças me agradeceram muito e pularam ao saber que amanhã teria mais.

Carregando minha mala vermelha, mochila nas costas e cadarços desamarrados, caminhei em direção à sala do sofá. A sala é toda cercada de janelas de vidro, de modo que quem está dentro consegue enxergar quem está fora. Há, na sala sinuca, totó e alguns outros jogos, além dos sofás e espaço amplo do salão.

As crianças, ao me verem pelo vidro da janela, saíram todas correndo em minha direção, gritaram vibrando pela minha chegada. Todas me cercaram num abraço inesquecível. Eu imediatamente me emocionei. Preenchida de afeto, lhes entreguei cartolinas, folhas, pincéis, e tudo que tinha de material para que me contassem mais de suas histórias. Para este encontro, havia planejado que elas me contassem de seu comer. Enquanto abriam os materiais, uma afegã me pegou pelo braço e conduziu com olhos sorridentes até uma mesa com cadeira e me deu uma cartolina para que eu também fizesse a atividade.

Desenhei uma mesa de aniversário, em razão da proximidade do meu, cercada de pessoas que seriam minha família. As crianças insistiram em desenhar suas casas, algumas fizeram aquilo que gostam de comer em casa, e achei importante o fato delas desenharem suas casas dessa forma. Algumas chegaram após as minhas orientações, e todo desenho espontâneo que era feito tinha uma casa no centro.

Fui à aula para propor a atividade de colagem, mas as crianças não estavam lá. Estranhei a ausência e após alguns minutos descobri que não teria aula para elas, em razão de uma virose que vinha circulando entre elas... Lamentei profundamente descobrir isso em cima da hora assim, até porque o tempo de ausência da aula só vai acabar quando eu já estiver indo embora, ou seja, meu plano de fazer a atividade de análise na sala de aula não deu pé. E quando as crianças não têm aula, dificilmente se reúnem pela manhã. Pedi autorização para a profissional que coordena a educação para me reunir com as crianças mesmo assim e ela autorizou, desde que fosse em local aberto. A professora delas iria me acompanhar e eu me senti animada de novo. Confesso que, a essa altura, o cansaço aparece um pouco, não é o suficiente para parar, mas é um dado importante.

Separei três cartolinas, cada uma contendo uma das seguintes palavras, em português e em dari, “comer”, “morar”, “brincar”. E levei um compilado de fotos que elas tinham tirado, que eu tinha tirado e das atividades que fizeram nos dias anteriores. A ideia era que elas fizessem as associações e a colagem. Essa atividade foi feita no refeitório e não foram todas as crianças que participaram, algumas chegaram depois e só contemplaram, mas pareceram aprovar as escolhas feitas pelos colegas. Inicialmente fiquei preocupada de não estarem todas ali, mas depois me lembrei que este coletivo é um pelo qual elas individualmente se deixaram ser representadas.

Depois de tantos receios e do rigor (meu mesmo) de ter o controle de todas as coisas, acho que me encontrei na força do coletivo das crianças.... De fato, pesquisar de modo participativo, ainda que numa pesquisa de caráter exploratório, foi a decisão mais acertada. Acho que pesquisei como uma terapeuta ocupacional. (Trechos do diário de campo, 2023)

No contexto desta pesquisa, o entendimento das atividades enquanto instrumento, bem como parte de uma relação dinâmica, favoreceu-a. Na direção das

crianças refugiadas e desejando conhecer suas histórias, eu me vi, enquanto pesquisadora, lançando mão de atividades que mais tarde contribuiriam para nossa aproximação, possibilitariam a elas contar suas histórias e sustentariam nossa relação quando o entendimento da língua vacilasse.

Através deste percurso metodológico, foi possível experimentar, na pesquisa, a máxima de que “(...) o terapeuta ocupacional conta uma história, ou a história de alguém, através de palavras nascidas nas ações” (Benetton, 2012, p. 5).

No objetivo de conhecer o cotidiano de crianças em situação de refúgio, saber olhar, ação tão complexa e em permanente construção, foi um recurso ensinado pela terapia ocupacional, conforme apresentada nas linhas acima. Disto partem todas as escolhas adotadas no caminho metodológico o qual exponho a seguir.

5.2 Tipo de estudo e abordagem

Se apreender o cotidiano implica em entender como se dá a relação sujeito-cotidiano-história-sociedade, as metodologias mais adequadas são as de caráter qualitativo, que possibilitam a compreensão subjetiva da realidade social e permitem ao sujeito se perceber como resultado de múltiplas determinações (Galheigo, 2003, p. 108).

Gil (2002) afirma que uma pesquisa é classificada de acordo com seu objetivo geral e aponta as pesquisas exploratórias como aquelas cujo objetivo envolve explicitar ou construir hipóteses sobre o problema, bem como a promover maior familiaridade com o mesmo. Considerando o objetivo desta pesquisa, seu caminho envolverá uma abordagem qualitativa, a qual se preocupa com realidades impossíveis de serem quantificáveis e abrange dinâmicas descabidas aos números (Minayo; Sanches, 1993). Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório.

Além disso, na presente pesquisa, objetivou-se utilizar procedimentos técnicos que dialogassem com a pesquisa participante, isto é, que a produção dos dados fosse “(...) uma alternativa solidária de criação de conhecimento social” (Brandão; Streck, 2006, p. 29). De modo a promover uma ação social transformadora, de caráter popular e potencial emancipatório, o que responde ao posicionamento ético e político de produzir conhecimento de modo democrático. Privilegiando, desta forma, o pesquisar **com** as crianças refugiadas, em lugar de **sobre** elas.

Portanto, couberam a esta produção, que teve como principal ferramenta metodológica a imersão no campo de pesquisa, os métodos criativos, pensados, a partir de Mannay (2017), como potenciais no alcance sensível do que está para além das palavras, abarcando as dimensões estética, espontânea e criativa que atravessam o encontro entre pesquisadora e participante. Nesta pesquisa, eles se valeram de atividades comuns ao cotidiano e às infâncias, tais como o brincar, as conversas abertas, jogos diversos, fotografias, entre outros. Além disso, foram utilizados registros em diário de campo e observação participante, os quais serão definidos na seção 5.5.

Buscando conhecer acerca do comer, brincar e morar, planejei três encontros específicos para fazermos atividades nas quais, através de materiais diversos, as crianças pudessem criar e contar suas histórias sobre o que para elas são essas três categorias do cotidiano.

Tentei dividir ou separar as crianças em subgrupos buscando garantir o individual ou no máximo grupos de três crianças, mas entendi que não seria possível quebrar a coletividade que elas estavam me apresentando e sustentando ao compartilhar todos os materiais, ainda que eventualmente houvesse algum conflito.

(...)

Eu havia planejado entrevistas individuais, com duração de 1h a 1h30, mas a posição ética de produzir dados de modo participativo me fez sustentar o coletivo que as crianças desejaram desde o início para estes encontros. Elas vão às atividades de mãos dadas com os irmãos, pedem que sejam elas a contar para as outras crianças a boa nova de que a “tia” estaria na sala com “ti-ti-ti” (fazendo gesto de pincel na cartolina). E elas precisaram de mais de 1h, senti o corpo cansar, mas o afeto sustentou. Quando percebi, já havia passado inclusive a hora do lanche, que acontece às 16h. Elas não lembraram, nem eu. Às quatro poderiam ir à piscina, mas também não foram. Estavam ocupadas me contando e construindo suas histórias. O encontro acabou três horas depois, quando insisti para que elas fossem jantar.” (Trecho do diário de campo, 2023).

Os dois trechos acima, escritos no diário de campo no primeiro e segundo dia de atividades, respectivamente, demonstram o quanto as crianças sustentaram que aquele encontro acontecesse de modo coletivo e não se limitasse ao tempo cronológico pré-estabelecido por mim. Coube sustentar o protagonismo delas, portanto. Além disso, a atitude delas em permanecerem em atividade por três horas seguidas, esquecendo-se do horário de lanche na instituição e recusando o banho de piscina que estava disponível naquele momento, corrobora com a percepção de uma

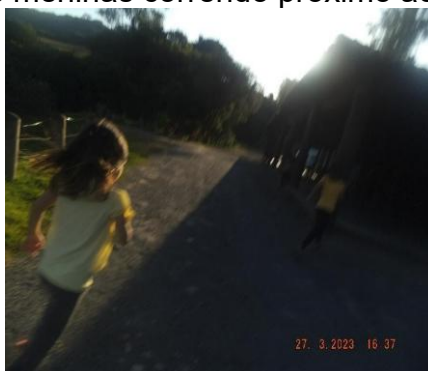
das professoras acerca do entusiasmo das crianças em serem ouvidas por mim quando as convidei para a pesquisa.

As atividades específicas, descritas acima, foram realizadas em três dias, durante os quinze que passei com elas, sendo que, no primeiro dia, perguntei-as sobre o morar; no segundo, iniciei perguntando sobre o comer e passei a sugerir que fizessem desenhos livres, conforme observava o desejo delas desenharem casas, o que será possível observar quando os resultados dessa pesquisa forem apresentados. No terceiro dia foram feitas colagens em três cartazes temáticos sobre o comer, o morar e o brincar. Cabe salientar que os três dias aqui mencionados foram dias de atividades previamente planejadas, ainda que sua execução fosse diferente do planejamento inicial. Os outros dias e momentos nos quais estive com as crianças ocorreram de modo espontâneo, e deles também advêm os resultados que serão apresentados à frente, não somente dos três dias de atividades específicas, como os tenho nomeado por uma questão didática.

5.3 Local: Um lugar entre o Brasil e o Afeganistão

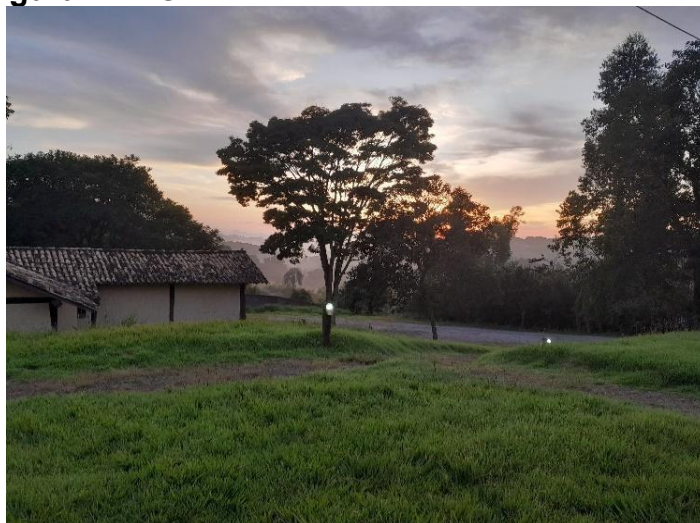
Passada a cidade de concreto e a agitação de seu tamanho, seguindo na direção de onde parece nascer o sol, há uma vila entre árvores numa cidade pequena dentro da grande São Paulo. A vila é um encontro entre nacionalidades, sotaques, culturas, culinárias, roupas e pessoas. Famílias e afetos (Trecho do diário de campo, 2023).

Figura 1 — Duas meninas correndo próximo ao refeitório do local



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 2 — Gramado com árvores e chalés ao fundo



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Em agosto de 2021, o Brasil e o mundo acompanharam o desespero dos afegãos que buscaram a qualquer custo fugir do poder político que havia se instaurado em seu país, ainda que para isso fosse preciso se pendurarem em aviões prontos para decolar no aeroporto de Cabul (G1, 2021).

O contexto acima, retratado em noticiários do mundo inteiro, foi a motivação para a construção da instituição onde esta pesquisa foi realizada, que completou, em abril de 2023 um ano de funcionamento. A instituição me foi apresentada por pessoas que, assim como eu, faziam parte da organização religiosa que a mantém. Após ouvir sobre ela, busquei contato telefônico e algumas reuniões foram feitas até que obtivesse autorização para realizar a pesquisa na instituição. Uma vez imersa na instituição, busquei conhecer o funcionamento dela através de entrevistas realizadas com os trabalhadores, dentre eles a coordenadora da instituição. Trata-se de um projeto vinculado a uma instituição religiosa que se propôs a acolher pessoas refugiadas e apoiá-las em sua permanência no Brasil. É definida por sua coordenadora como uma “instituição de passagem” (trecho de entrevista com coordenadora do projeto, 2023), na qual as famílias refugiadas permanecem pelo período aproximado de seis meses, até se reestabelecerem e encontrarem um local definitivo para ficar. Os dados que descreverão a instituição nesta seção são advindos de entrevista cedida pela coordenadora da instituição, bem como do diário de campo.

O lugar onde está localizada é maior do que sou capaz de descrever, cercado por verde, construído a partir de muitos esforços e sustentado por uma agência missionária evangélica. Cabe dizer que a instituição não se dirige apenas aos afegãos,

mas aos refugiados no Brasil. No entanto, considerando que sua fundação coincide e motiva-se pela crise instaurada no Afeganistão em 2021, tem sido exclusivamente composta por afegãos.

O espaço geográfico é formado por chalés, os quais são habitados por famílias, muitas vezes, numerosas, o que faz com que a quantidade de indivíduos acolhidos varie muito. Passava de 100 o número de afegãos acolhidos em março de 2023. Há espaços coletivos, como o refeitório com cozinha, onde brasileiros e afegãos preparam e realizam as refeições coletivas, além de um espaço no pátio da instituição onde os refugiados podem preparar refeições cotidianamente para suas famílias, e espaços de lazer e prática de esportes, comuns a todos os habitantes do local.

O apoio ofertado por este projeto envolve principalmente hospedagem, alimentação, educação e cuidado em saúde, mas há muitas outras frentes de trabalho com as quais os trabalhadores, incluindo voluntários, se ocupam diariamente, tais como manutenção, transporte, limpeza, alimentação etc.

As famílias acolhidas são acompanhadas na inserção ao Sistema Único de Saúde e no Sistema Único de Assistência Social; são apoiadas para retirada de documentações necessárias junto a Polícia Federal, para matrícula das crianças na escola municipal de referência para a região e, durante o período em que estão por lá, recebem aulas de português.

O português ensinado às crianças (no contraturno da escola municipal) e aos adultos é descrito pela responsável da educação como “português de sobrevivência”, conforme entrevista cedida para a pesquisa, e tem tido lugar especial no cotidiano da instituição.

O tempo ali parece passar diferente, colocando nosso fuso horário em questão; o idioma envolve uma mistura de dari com português e a cultura do local é própria, incluindo características dos trabalhadores brasileiros (advindos de diferentes regiões do Brasil) e de várias partes do Afeganistão. Tudo isso coopera para que este local seja outro que não o Brasil, nem o Afeganistão, mas um espaço **entre**. E, neste sentido, o local intermedia a chegada dos afegãos ao Brasil, acolhendo-os e respeitando sua cultura.

A maior parte dos refugiados e solicitantes de refúgio no Brasil é advinda da Venezuela; apesar disso, a presença de refugiados afegãos no estado de São Paulo tem sido expressiva, tornando plural a população refugiada daquele local (Conare,

2022; Acnur, 2022). Foi com essa população em específico que me encontrei, no local que aqui descrevo, para conhecer o cotidiano das crianças refugiadas.

5.4 Participantes

Onde está
Meu irmão sem irmã?
O meu filho sem pai
Minha mãe sem avó?
Dando a mão pra ninguém
Sem lugar pra ficar
Os meninos sem paz
Onde estás, meu Senhor
Onde estás?
Onde estás?
(Antunes; Brown, Monte, 2017)

Figura 3 — Pesquisadora e algumas participantes da pesquisa.

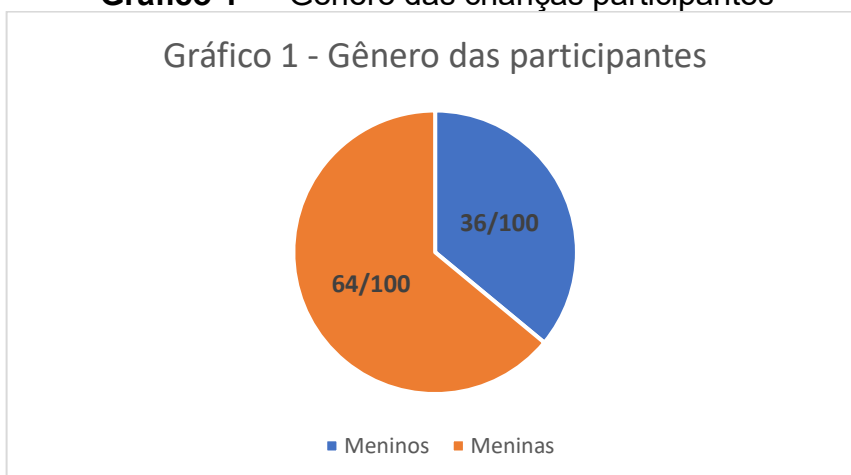


Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Participaram desta pesquisa 14 crianças afegãs, as quais viviam com suas famílias, ou parte dela, na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Essas crianças desejaram contar aqui acerca de seus cotidianos e obtiveram autorização de seus responsáveis para tanto. Foi adotado como exclusivo critério de inclusão crianças com idade entre 05 e 10 anos de idade completos, as quais estão entre os 50,4% dos solicitantes de refúgio no Brasil (Conare, 2021).

Das 14 crianças participantes desta pesquisa, 9 eram meninas e 5 meninos. Os gráficos abaixo as apresentam de acordo com gênero, idade e a data de chegada na instituição, respectivamente.

Gráfico 1 — Gênero das crianças participantes

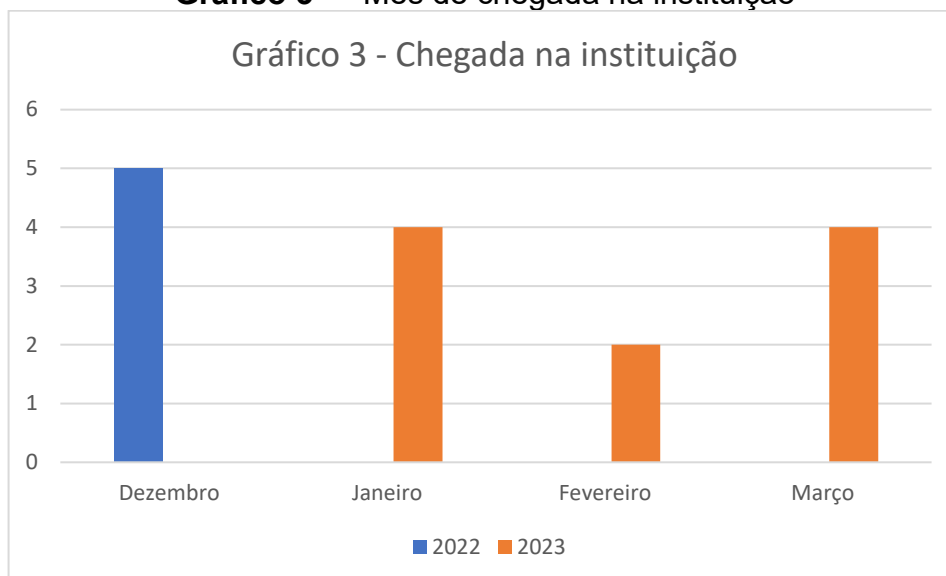


Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 — Idade das crianças participantes



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3 — Mês de chegada na instituição

Fonte: Elaboração própria.

As crianças serão individualmente apresentadas na seção de resultados, com gênero, idade e o tempo em que estavam na instituição quando a pesquisa foi desenvolvida. Cabe salientar que muitas crianças participaram dos momentos em que os dados foram coletados, entretanto, apenas os dados das crianças apresentadas nos resultados foram utilizados, em razão da faixa etária e das assinaturas do termo de seus responsáveis.

5.5 Instrumentos para produção de dados

Como já colocado, o presente estudo adota metodologia qualitativa, de caráter exploratório, que, embora com objetivos bem definidos, buscou produzir seus dados de modo participativo, considerando o interesse em estabelecer um compromisso não somente ético como democrático com a população-alvo. Isto incluiu considerar as atividades em seu potencial comunicativo e relacional, o que me é fundamental enquanto terapeuta ocupacional pesquisadora. Desta forma, pretendi que as atividades fossem facilitadoras de meu encontro com as crianças e da construção da relação com elas, propiciando a elas uma ampliação na possibilidade de compartilhar suas experiências e, portanto, de produzir conhecimento.

Para a Terapia Ocupacional, as atividades são caras e estão presentes na dinâmica da relação estabelecida entre a terapeuta ocupacional e o sujeito-alvo de suas ações, formando a relação triádica, isto é, a relação entre sujeito, terapeuta e

atividades (Benetton; Marcolino, 2013). Neste trabalho, as atividades foram parte da relação construída entre pesquisadora e participantes, buscando que, através do fazer, bem como do falar sobre o que se fez, as participantes desta pesquisa compartilhassem suas próprias narrativas acerca de seus cotidianos.

Diante disso, utilizei como guia e inspiração para a produção dos dados os métodos criativos, sobre os quais Mannay (2017) se debruça ao escrever sobre os métodos visuais, narrativos e criativos nas pesquisas qualitativas. A autora em questão afirma que as imagens produzidas e estudadas neste contexto são sempre acompanhadas por narrativas e, portanto, a dimensão visual deve estar ligada às narrativas do início ao fim da pesquisa, de modo que a criatividade esteja presente em todo percurso.

Dentre as metodologias apresentadas pela autora supracitada, destaco o método da Elucidação Gráfica como importante recurso usado nas entrevistas com as crianças, uma vez que este método é capaz de alcançar elementos que não seriam alcançados apenas pelas palavras. Trata-se de um método criativo e participativo, o qual não propõe substituir as palavras, mas se associar a elas enquanto representações simbólicas que acolhem as necessidades visuais, construindo e apresentando uma narrativa ampliada (Mannay, 2017).

Cabe salientar que minha principal ferramenta metodológica foi a imersão no campo de pesquisa, uma vez que passei nele quinze dias consecutivos, fazendo de um dos chalés a minha própria casa, realizando naquele espaço todas as minhas atividades de vida diária, muitas das quais foram acompanhadas dos pequenos afegãos. Com eles morei, comi, brinquei, conversei, descansei. Estava, em todo o tempo, observando com olhos curiosos, disposta a me encontrar e aproximando-me da realidade daquele campo em específico, relacionando-me com as pessoas, ora trabalhadores, ora familiares das crianças, ora com as próprias crianças.

A postura descrita acima dialoga com a recomendação de Minayo (2016) ao afirmar que “todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador” (p. 56); ela escreve acerca do trabalho de campo afirmando ser ele o que possibilita a aproximação e a relação entre pesquisador e aqueles que compõem a realidade investigada. Em suas considerações acerca deste tema, a autora expõe o trabalho de campo como a possibilidade de abertura ao novo; afirma que as indagações endereçadas à realidade são o que fornece a perspectiva tanto do que se observa,

quanto do que se compreende e, por esta razão, define o trabalho de campo como uma etapa fundamental da pesquisa.

No contexto acima, Minayo (2016) descreve a observação participante enquanto parte importante do trabalho de campo, processo com o qual busquei estar envolvida durante este fazer.

Definimos *observação participante* como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2016, p. 64).

Ao escrever acerca do trabalho de campo, Gil (2002) afirma que o mesmo exige dos pesquisadores a permanência na comunidade pesquisada pelo maior tempo que lhes for possível, afirmando ser essa “imersão na realidade” (p. 53) a única forma de compreender o contexto no qual a comunidade está inserida.

Para Kroef, Gavillon e Ramm (2020), o campo ultrapassa sua própria geografia, configurando-se “(...) principalmente como um território existencial (...) constituído das relações entre as práticas e os saberes de pesquisadores(as) e participantes da pesquisa” (p. 468). Para eles, o pesquisador está em campo desde que se aproximou do tema investigado.

“Ir a campo” significa, portanto, a busca por aproximação psicossocial e territorial dos múltiplos lugares e conexões em torno da temática, de modo que as práticas narrativas possam se confrontar, dialogar e serem possíveis de se reconhecer (Kroef; Gavillon; Ramm, 2020).

Ainda na perspectiva dos autores supracitados, no contexto da imersão, o diário de campo recebe lugar especial enquanto ferramenta investigativa, amparando a implicação de quem pesquisa com o campo no qual está inserido. Eles defendem o diário de campo enquanto instrumento de intervenção, por possibilitar reflexões importantes para o desenvolvimento da pesquisa; afirmam que a escrita do diário intensifica a presença da temática no cotidiano do pesquisador e, nesse contexto, valorizam o lugar dos afetos em tal produção narrativa.

O diário de campo se configura como uma maneira de escrever capaz de descrever processos da pesquisa, além de eventuais mudanças que possam

acontecer durante o seu desenvolvimento, possibilitando ao pesquisador a inclusão de suas impressões nessa narrativa (Kroef; Gavillon; Ramm, 2020).

Apesar disso, os autores acima nos alertam que o diário de campo deve evitar ser lido e escrito enquanto diário íntimo do pesquisador, em um sentido individualista, mas caminhar na direção de uma escrita que, embora seja singular, corresponde a uma construção que é sensível aos acontecimentos e afetos produzidos a partir do encontro com o coletivo que atravessa a temática pesquisada.

Por fim, afirmam que o diário é atravessado por uma certa incompletude, uma vez que é impossível a essa ferramenta metodológica abarcar toda a realidade de um campo e tema de pesquisa.

Situando o diário de campo na modulação da atenção do(a) pesquisador(a), consideramos o seu caráter 'inacabado', no sentido de que pode seguir passando por transformações. Em alguns momentos, o(a) pesquisador(a) atenta para uma situação do cotidiano sem que necessariamente faça no momento uma formulação explicativa-teórica, mas a imersão no campo-tema permite que a atenção se volte a cenas que são narradas e no operar da pesquisa ganham relevância para novas explicações. (Kroef; Gavillon; Ramm, 2020, p. 477).

A imersão realizada no campo desta pesquisa potencializou a experiência vivida e, diante disso, registrei o que pude. Escrevi diálogos, percepções, observações e situações em um diário de campo que me acompanhou durante toda a estada naquele lugar, e até mesmo alguns dias depois de ter retornado geograficamente dele, reforçando a noção do campo como um "território existencial" (Kroef; Gravillon; Ramm, 2020, p. 475).

Em fotos, guardava o que marcava o meu olhar e deixei-me ser registrada nas fotos de quem, também, me observava; o que me deu um acervo de 373 imagens. Além das 194 imagens registradas pelas próprias crianças em uma câmera digital que levei como estratégia para enxergar, literalmente, através de seus olhos.

Além dos momentos espontâneos e propiciados pelo próprio cotidiano da instituição, proporcionei três encontros específicos para realização de atividades expressivas, nos quais ofereci materiais como papéis diversos, tintas, lápis, canetinhas, colas coloridas, adesivos, entre outros, para convidar as crianças a criar.

Os dados obtidos vieram, portanto das observações do que foi visto, ouvido e percebido, de modo que, para registrá-los, diferentes perspectivas foram utilizadas. A estratégia da imersão no campo de pesquisa expandiu o potencial da coleta de dados

e, ancorada em metodologias criativas, vali-me de brincadeiras próprias do cotidiano das crianças, bem como de conversas abertas, entre outras atividades, para conhecer estas infâncias e(m) refúgio.

5.6 Procedimentos

5.6.1 Procedimentos éticos

Após a autorização da instituição responsável pela instituição-contexto da pesquisa (Anexo 1) e da instituição-contexto da pesquisa (Anexo 2), o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, expresso pelo CAAE 64901222.0.0000.5504/ Parecer: 5.805.001 (Anexo 3).

Aos responsáveis pelas participantes foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), apresentando os riscos, os benefícios e os direitos dos participantes, bem como a garantia de sigilo e da possibilidade de desistir ou de se recusar a participar da pesquisa durante todo o processo. O termo foi apresentado pessoalmente nos encontros que tivemos na instituição e os responsáveis o leram através de tradução *online* (inglês e/ou persa).

Às crianças participantes desta pesquisa, foi apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), convidando-as para a pesquisa e apresentando os riscos, os benefícios e seus direitos, bem como a garantida de sigilo e da possibilidade de desistir da pesquisa durante todo o processo. Este termo foi apresentado às crianças pessoalmente e traduzido oralmente para o dari, com apoio de trabalhadores/as da instituição.

5.6.2 Procedimentos de identificação e localização dos participantes

A localização e identificação das participantes desta pesquisa se deu a partir do contato com a instituição responsável por recebê-las na cidade em que estão acolhidas, com a qual foi realizado contato telefônico a partir de setembro de 2022 e contato presencial em março de 2023.

Soube da instituição ao conversar acerca deste projeto de pesquisa com pessoas que a conheciam; posteriormente, iniciei contato telefônico com os

responsáveis pela instituição e apresentei a eles o referido projeto. Foram feitas algumas conversas telefônicas, incluindo chamada de vídeo, durante o processo de autorização da instituição, até que em março de 2023 me dirigi a ela pessoalmente, já com os trâmites éticos para isto realizados. Uma vez imersa no campo, as participantes em potencial foram identificadas. Uma vez identificadas, busquei me aproximar de suas famílias, bem como delas e, concomitante a isso, o projeto foi apresentado para as crianças durante uma aula na instituição em questão. Na convivência cotidiana com seus responsáveis, a solicitação da autorização para a participação da pesquisa foi feita e obtida.

5.6.3 Procedimentos para produção dos dados

Os dados foram produzidos através da convivência diária experienciada a partir da imersão no campo de pesquisa durante o período de quinze dias, em disponibilidade integral durante todo este tempo.

Durante a imersão no campo de pesquisa, além de estar com as crianças participantes da pesquisa, realizei conversas abertas com os trabalhadores e voluntários da instituição. Eram pessoas responsáveis pela zeladoria e manutenção do espaço, cozinheiros, profissionais da saúde, da educação, tradutores e voluntários em serviços diversos que contribuíram para meu entendimento acerca do funcionamento da instituição e sua relação com os refugiados acolhidos.

Nos primeiros três dias no campo de pesquisa, acompanhei a rotina da instituição buscando me ambientar e conhecer sua organização e as pessoas por ela acolhidas. Durante esta ambientação, conversei especificamente com a responsável pela educação na instituição acerca do ensino de português aos afegãos (adultos e crianças) e com a coordenadora do projeto acerca da proposta institucional de acolhimento aos refugiados. Estas conversas foram registradas em áudio, posteriormente transcritas, e contribuíram para aprofundar o entendimento acerca do funcionamento da instituição, seu planejamento e suas frentes de trabalho.

Particpei das aulas ministradas às crianças potenciais participantes da pesquisa, bem como de espaços específicos dirigidos aos seus responsáveis, buscando deles me aproximar. Estar imersa no campo de pesquisa me possibilitou participar de toda a rotina da instituição, de reuniões dos trabalhadores às festas afegãs.

Estive durante os quinze dias no campo observando os seguintes temas que permeiam a vida cotidiana: comer, brincar e morar/casa. Estes temas foram adaptados para esta pesquisa a partir das “categorias típicas do cotidiano” (Kujawiski, 1968, p. 42) e foram explorados nos momentos que tive com as crianças.

A comunicação verbal com as crianças foi possibilitada pela aprendizagem, em curso e diferentes níveis, do português por parte delas. Desta forma, as crianças mais avançadas ajudavam na tradução para aquelas que estavam dando seus primeiros passos no português. De modo geral, as crianças se ajudavam na compreensão mútua, além de compartilhar pequenas palavras e escritos em seu próprio idioma comigo. Além disso, de minha parte, foi importante adotar uma comunicação simples, direta e clara, que se somasse às outras formas de comunicação para além das palavras ditas oralmente sem, no entanto, estar limitada a elas como único modo de expressão.

Através de brincadeiras e conversas abertas, aproximei-me das crianças nos espaços em que as encontrava, ofereci minha câmera fotográfica para que fizessem fotos que mais tarde seriam utilizadas para a construção de três cartazes que expressariam suas perspectivas acerca do comer, brincar e morar. Estive com elas em toda oportunidade que tinha, o que não foi um desafio, considerando a imersão no campo da pesquisa.

Para além dos momentos espontâneos com as crianças, convidei-as para três encontros nos quais propus a realização de atividades expressivas buscando explorar as já mencionadas categorias do cotidiano. Os dois primeiros encontros aconteceram sábado (quinto dia na instituição) e domingo (sexto dia na instituição), respectivamente — dias nos quais as crianças não tinham atividades planejadas, aula na escola municipal ou na própria instituição. Eles duraram das 15h às 18h e das 16h às 19h, aproximada e respectivamente.

No sábado, pedi que as crianças contassem sobre suas casas; no domingo, inicialmente, pedi que contassem do comer, mas logo abandonei o pedido e acolhi a espontaneidade delas em desenhar o que quisessem e em me contar de suas criações posteriormente. A experiência fluiu melhor desta forma.

Apesar de ter planejado encontros individuais ou de, no máximo, três participantes, as crianças sustentaram que estes encontros fossem coletivos. Chegavam acompanhadas de seus irmãos e/ou amigos e garantiam que todos estivessem juntos, ainda que cada qual estivesse voltado à sua própria atividade.

Diante do meu desejo de produzir os dados de modo participativo, só fiz acolher o pedido pelo coletivo de uma cultura que me parece ser exatamente assim.

O terceiro encontro para realização de atividade expressiva foi realizado durante a manhã de quarta-feira (nono dia na instituição) e durou das 10h às 12h, aproximadamente. Para ele, levei impressas algumas das fotografias tiradas pelas crianças e três cartazes, cada um com a inscrição de uma das palavras “comer, brincar, morar”, em português e em dari. Propus que as crianças categorizassem e colassem as imagens no cartaz correspondente de acordo com suas próprias perspectivas, não precisei pedir que fizessem em grupo, uma vez que o coletivo sempre foi um pedido delas. Esta atividade foi iniciada com seis participantes da pesquisa, as demais viram a atividade quando já estava em processo de finalização, sendo que os cartazes ficaram expostos na instituição, de modo que todas os acessaram e validaram.

Em todos os encontros foram utilizados materiais previamente selecionados, lúdicos e expressivos, e as crianças ficaram com o produto de suas criações, sendo que os cartazes ficaram com a instituição que se propôs a expô-los em suas salas de aula.

As atividades de todos os encontros foram registradas por foto e os encontros foram descritos no diário de campo, onde também registrei o dia a dia vivido na instituição, bem como as percepções advindas do que experienciei.

5.6.4 Procedimentos de análise dos dados

Os áudios obtidos no encontro com os trabalhadores foram transcritos e somados aos registros presentes no diário, bem como as fotografias das atividades realizadas pelas crianças. Busquei realizar leitura cuidadosa e aprofundada de todo material obtido no procedimento acima descrito, sobre o qual se realizou uma análise orientada pela Técnica de Análise Temática de Bardin (2011).

Para Bardin (2011), a análise temática agrupa temas e significações em categorias orientadas pela dimensão da própria análise, que é determinada pelos objetivos da pesquisa. Ela afirma que as categoriais são agrupamentos realizados a partir das características compartilhadas pelos elementos ali reunidos, sendo que as categorias temáticas são uma das possibilidades dessa categorização. Neste caso, realizam-se agrupamentos semânticos, de temáticas compartilhadas.

Durante o tempo em que estive com as crianças, as atividades feitas por elas eram impressas por mim e no dia a dia da instituição, quando eu as encontrava, fazia perguntas pertinentes às atividades, como a escolha das cores, o que elas eram e, eventualmente, o que significavam. Nas colagens, as crianças tiveram a possibilidade de realizar uma análise preliminar dos dados, na medida em que levei imagens das atividades e fotografias tiradas pelas próprias crianças e elas escolheram e colaram nos cartazes de acordo com o que consideravam se tratar do comer, do brincar e do morar, ou seja, a partir de tudo o que vivenciaram e produziram, puderam sintetizar nas colagens. As percepções que eu tinha, a partir de observações e do encontro com as crianças, eram levadas até elas de modo a dialogarmos e, assim, privilegiar suas perspectivas no processo de análise, fomentando que esta ação da pesquisa também fosse participativa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em três partes e, conforme forem expostos, a discussão evocada por eles será realizada. Na primeira parte, serão apresentadas, individualmente, as crianças participantes dessa pesquisa, de modo a preparar o terreno para a chegada de suas narrativas e refletir acerca do que sua apresentação sinaliza. Na segunda parte, serão expostos e discutidos os dados advindos de observações acerca do funcionamento da instituição, de sua rotina e as celebrações que atravessaram o período desta pesquisa, apresentando a gramática comunitária estabelecida naquele lugar. Na terceira parte, serão apresentadas as narrativas das crianças através de quatro subdivisões que buscarão expor e refletir o que contaram as crianças: a) nas suas atividades, b) sobre o comer, c) sobre o morar, d) sobre o brincar.

Todos os dados serão apresentados a partir de trechos do diário de campo, fotografias e desenhos feitos pelas crianças, com comentários tecidos por elas acerca deles. Nesta pesquisa, privilegiei a produção das crianças e suas próprias narrativas acerca de suas ações, ao mesmo tempo em que busquei com elas a validação de percepções evocadas em suas construções.

6.1 Primeira parte: as crianças

Acalmou a tormenta
Pereceram
Os que a estes mares ontem se arriscaram
E **vivem** os que por um amor tremeram
E dos céus os destinos esperaram
(Antunes; Brown; Monte, 2017, destaque meu)

As figuras abaixo apresentarão as crianças individualmente, com gênero, idade e o tempo de estadia na instituição quando as conheci. Assim como Paraguassu (2022), não me senti autorizada a nomeá-las com outros nomes senão os seus e, preservando suas identidades e cuidando para não abreviar seus nomes e as histórias carregadas por elas, busquei características marcantes no encontro que tivemos para identificá-las. Junto às figuras, está a inspiração para sua nomeação.

Figura 4 — O menino brincalhão



Sempre apresentava-se sorrindo e brincando, tinha oito anos quando chegou na instituição em 15/03/2023, estando nela há aproximadamente uma semana quando participou da pesquisa.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 5 — A menina de olhos úmidos



Expressava tristeza e alegria, satisfação e insatisfação com seus olhos transbordantes. Tinha seis anos de idade, é irmã do menino brincalhão e, como ele, chegou na instituição em 15/03/2023, estando há aproximadamente uma semana na instituição quando participou da pesquisa.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 6 — A habitante do universo



Mostrou o universo como quem mostra sua casa. Tinha nove anos de idade quando participou da pesquisa. Chegou à instituição em 15/03/2023 e estava por lá há uma semana quando a conheci.

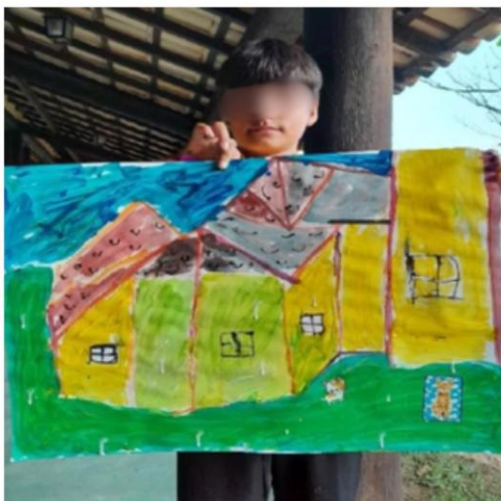
Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 7 — A menina intensa



Suas alegrias e insatisfações eram acompanhadas de pequenas explosões. Tinha cinco anos quando nos conhecemos, estava há uma semana na instituição quando participou da pesquisa. É irmã da habitante do mundo e, como ela, chegou em 15/03/2023 na instituição.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 8 — A menina forte

Não era difícil encontrá-la carregando os irmãos na carcuda, era sempre a última a sair das atividades e foi também a última a desistir de correr atrás do carro que me levou embora. Tinha dez anos quando nos encontramos e estava há um mês na instituição, tendo chegado em 14/02/2023.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 9 — O menino que gostava de desenhar

Podíamos não saber onde estava, mas bastava tirar da bolsa material de desenho e pintura que ele aparecia. Chegava em silêncio, desenhava e ia embora. Com as tintas, desenhava o que precisava. Tinha sete anos quando nos encontramos, era irmão da menina forte e estava há um mês na instituição, tendo chegado em 14/02/2023.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 10 — O menino do reencontro



Estava na instituição com sua mãe há aproximadamente um mês, tendo chegado em 14/02/2023. Tinha oito anos e havia um ano não via seu pai. Através da instituição o reencontrou e deu-lhe um glorioso abraço. A notícia do reencontro foi o que, para mim, o marcou.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 11 — A menina destemida



Me contaram sobre ela que tinha medos que a acordavam a noite, mas que há alguns dias, vinha dormindo tranquila. Que as covinhas e o sorriso tímido não nos enganem, ela venceu o medo! Tinha sete anos quando nos conhecemos, chegou na instituição em 16/01/2023 e estava por lá há dois meses quando participou da pesquisa.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 12 — A menina irmã



Estava sempre acompanhada de seus irmãos mais novos, zelando por eles e garantindo que eles realizariam atividades também. Sempre alegre e sorridente. Tinha sete anos quando nos conhecemos e estava há aproximadamente dois meses na instituição quando participou da pesquisa, tendo chegado em 31/01/2023.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 13 — O menino quieto



Silencioso e determinado, fazia seus desenhos quieto e pouco se ouvia sua voz, apesar dos desenhos marcantes. Era um dos três irmãos da menina irmã, tinha seis anos e estava há dois meses na instituição quando nos encontramos. Tendo chegado em 31/01/2023.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 14 — A menina sonhadora



Certa tarde, quando me afastei para ler, ela me acompanhou com seus olhos de sonhar, olhou para o céu e encontrou desenhos nas nuvens. Mostrando que, às vezes, para brincar basta o céu! Contou de seu pai e, posteriormente, do reencontro com ele. Tinha seis anos de idade e estava há três meses na instituição, tendo chegado em 01/12/2023.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 15 — A menina afegã



A perguntei por que não gostava da escola municipal, ao que respondeu: “porque não é Afeganistão.” Deixou claro seu amor pelo país de origem, embora muito estivesse amando o local atual; onde estava há três meses, desde 01/12/2023. Tinha de anos e um amor profundo pelo “Afeganistão sem o Talibã”, como fez questão de marcar.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 16 — O menino professor



Era um irmão amado, amigo querido e divertido. Estava sempre sorrindo brincando com seus movimentos rápidos. Quando teve a oportunidade de ensinar aos amigos a fazerem avião de papel, adotou semblante sério, gestos calmos e postura de ensinar. Se saiu muito bem. Tinha nove anos de idade, estava na instituição há três meses, tendo chegado em 10/12/2023.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 17 — A menina flor



Tinha cinco anos quando nos conhecemos e chegou na instituição em 14/12/2023. Era sempre doce, meiga e singela. Criava com delicadeza e encitava a todos com seu jeito de flor.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Conforme é possível observar na descrição realizada, **quatro** crianças estavam na instituição há apenas **uma semana** quando participaram da pesquisa, **três** crianças estavam há **um mês**, outras **três** há **dois meses** e **quatro** há **quatro meses**.

Treze das crianças estavam **acompanhadas** por pai e mãe, além de alguns dos irmãos ou mesmo todos, quando os tinham. **Uma** criança estava sem o pai, do qual estava separada há um ano, estando acompanhada apenas por sua mãe. A menina sonhadora, embora estivesse acompanhada de ambos os pais, chegou à instituição apenas com sua mãe, tendo viajado distante do pai e encontrando-o ao chegar na instituição, conforme compartilhou durante uma conversa aberta.

Korp e Stretmo (2020) afirmam que maior parte de pessoas refugiadas atualmente é composta por crianças e jovens cuja situação de vulnerabilidade é acentuada pelo fato de estarem desacompanhadas de seus familiares ou responsáveis, além de, frequentemente, estarem ilegalmente no país em que buscam refúgio. Estes autores afirmam que a maioria das pesquisas realizadas atualmente se debruçam sobre as crianças desacompanhadas, enquanto pesquisas interessadas na realidade das crianças que vivenciam o refúgio acompanhadas de seus responsáveis são escassas e necessárias.

Neste sentido a presente pesquisa tem a contribuição de ter encontrado junto às suas participantes, realidade distinta daquela descrita no parágrafo acima. Conforme apresentação aqui realizada, embora pudessem estar distantes de alguns familiares, as participantes tinham por perto pelo menos um de seus responsáveis, além de terem chegado ao Brasil e à instituição que os acolhia de modo legal. Estas crianças não compunham a estatística de crianças desacompanhadas por seus responsáveis em país desconhecido quando a pesquisa foi realizada.

Apesar de não as impedir de vivenciar a experiência da separação, uma vez que não são todos os parentes, amigos ou pessoas com as quais possuem laços afetivos que as acompanham durante seus deslocamentos, o fato de estarem acompanhadas por suas famílias possibilita às crianças certo fortalecimento para enfrentar as inseguranças da viagem, a chegada no lugar de refúgio e contribuir positivamente para sua saúde mental.

Galina, Silva, Haydu e Martin (2017) encontram estudos relacionando à saúde mental de crianças e adolescentes refugiadas com fatores envolvendo suas famílias e ressaltam a importância da família e da existência de uma rede de apoio no que tange à saúde mental dos refugiados.

Em consonância a isso, está o apontamento feito pelo Ministério da Saúde (2020) para a importância de atuar na promoção de ações direcionadas ao grupo familiar de crianças refugiadas. Uma vez que a família, enquanto instância social, é a

primeira responsável por proporcionar o desenvolvimento e a socialização de crianças e adolescentes, bem como delas cuidar, deve-se fortalecer e ampliar os laços familiares para a construção de espaços solidários, o que se apresenta como um dos pilares que contribuem para a saúde mental positiva (Brasil, 2020). “Assim, intervenções junto às famílias devem fortalecer os vínculos familiares e as relações intergeracionais, baseadas na transmissão de afeto, de conhecimentos, no cuidado e na comunicação não-violenta” (Brasil, 2020, p. 31).

Moscoso (2013) permite pensar que a separação imposta pelo deslocamento forçado às crianças refugiadas e suas famílias não representa, necessariamente, a ruptura dos vínculos entre elas. Para essa autora, isso está imbricado na permanência da memória, como conta a menina sonhadora sobre a lembrança dos tios que deixou no Afeganistão.

A menina sonhadora perguntou se eu sabia assobiar, e disse que uma tia do Afeganistão sabia. Disse que seus tios estão lá e que sente saudades. E outro dia me contou que veio com irmãs e mãe no avião. E que seu pai veio antes. Diz que sentiu saudades dele e que elas foram recebidas por ele com flores aqui na instituição (Trecho do diário de campo, 2023).

Diante da eventual ausência dos tios, avós, pai e mãe, irmãos e outros entes queridos, a memória parece aproximá-los, tornando-os presentes e sustentando o vínculo que há entre aqueles que estão separados.

A memória não se decompõe pela fragmentação familiar, (...) o que quer dizer duas coisas. Em primeiro lugar, significa pensar que, mesmo quando as famílias se transformam – divisões, separações, reagrupamentos, recomposições... – as recordações familiares de quem deixou seu país se ajustam a tempos e contextos descontínuos, mas não desaparecem por isso. A memória de uma família que migrou é a memória dos vínculos entre os diferentes membros que a constituem, aqui e ali (Moscoso, 2013, p.69, tradução livre).

Uma vez tendo apresentado as participantes dessa pesquisa, cabe salientar que, apesar das experiências compartilhadas, incluindo o refúgio, o deslocamento forçado em viagem intercontinental, a instituição onde se encontram, entre outras coisas, a situação atual vivenciada por cada uma delas, não é experimentada por elas da mesma forma.

Moscoso (2013) sinaliza a importância de considerarmos infâncias, plural, uma vez que tal experiência é sempre singular, ao mesmo tempo em que afirma a singularidade da experiência de refúgio, vivenciada particularmente por cada criança.

Diante disso, a situação atual das participantes dessa pesquisa não pode ser generalizada ao ponto de tamponar a singularidade envolvida nesse processo, pois trata-se de uma experiência plural, vivida de modo singular, o que será possível observar no que contam as crianças (terceira parte).

6.2 Segunda parte: a gramática do lugar

Há um vilarejo ali
Onde areja um vento bom
Na varanda, quem descansa
Vê o horizonte deitar no chão
Pra acalmar o coração
Lá o mundo tem razão
Terra de heróis, lares de mãe
Paraiso se mudou para lá
(Antunes; Brown; Monte; Baby, 2019)

Nesta sessão apresentarei o modo como a instituição se organiza diariamente. O nome escolhido para esta parte inspira-se no que Kujawski (1988) apresenta acerca do cotidiano. Para ele, o cotidiano funciona como uma gramática comunitária irrecusável, a qual devemos preencher com nossa criatividade pessoal.

As crianças acordam perto do horário em que o café da manhã é liberado no refeitório da instituição, das 8h às 9h. Geralmente, são elas que buscam os pães e o leite para levar aos seus chalés e tomar café com suas famílias. No período em que estive com elas, era celebrado por seu povo o Ramadã, do qual falarei à frente. Nesse tempo, muitos adultos realizam jejuns religiosos e algumas crianças comem sozinhas no refeitório, ou acompanhadas de seus irmãos, como mostra a figura abaixo.

Figura 18 — A menina habitante do mundo tomando café da manhã



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Aos sábados e domingos, quando não têm aula, as crianças fazem as refeições nos horários da instituição, (o café da manhã nesses dias é servido às 8:30h), e passam mais tempo brincando nos espaços coletivos que a instituição oferece, quando não estão dormindo em seus próprios chalés. Poucas usam dispositivos eletrônicos, não foi comum vê-las utilizando jogos eletrônicos e coisas do gênero durante o tempo em que estive com elas, exceto realizar chamadas de vídeo acompanhadas de seus responsáveis para pessoas no Afeganistão.

Durante a semana, às 9h, elas têm aula de português na instituição e costumam ir com aparente entusiasmo, desejosas de estar com os amigos e aprender o novo idioma enquanto ensinam para as professoras o seu próprio. São divididas em duas classes, de acordo com a faixa etária; dos cinco aos nove anos em uma sala e dos dez em diante em outra.

A aula da primeira faixa etária inclui atividades que exigem das crianças movimentos corporais, inclui músicas e, após esse tempo inicial, sentam-se para estudar português. As aulas seguem o ritmo das crianças, atentam ao tempo de cada uma e incluem em suas dinâmicas a participação ativa das crianças, conforme a figura 19 irá ilustrar. As aulas se encerram às 11h e as crianças se preparam para a ida à escola municipal.

Os almoços na instituição são liberados entre 12h e 13h30, mas as crianças matriculadas na escola municipal almoçam às 11h15h em razão do horário da aula. A maioria das crianças estuda à tarde e vai para a escola na van da instituição, que as leva e busca. São acompanhadas por seus responsáveis até a entrada da instituição e retornam da escola perto do horário do jantar, que é servido às 18h. Jantam com

suas famílias e, depois disso, brincam no pátio do refeitório umas com as outras até suas famílias subirem aos seus chalés. As crianças passam mais um tempo brincando ao ar livre nas quadras poliesportivas da instituição, até dormirem e recomeçarem no outro dia.

Os dados desta parte apontam para o modo como as crianças podiam se apropriar do espaço da instituição, construindo nela um espaço de habitação, com trocas e relações. Isso dialoga com o que Moscoso (2013) afirma:

A forma como meninos e meninas constroem seu senso de lugar em casa e na escola nos ajuda a compreender que esta experiência implica inevitavelmente uma transformação desses sentidos, compreendidos não tanto a partir de símbolos, mas sim de práticas, da reelaboração de seus vínculos e de os processos cotidianos que marcam seu modo de estar no mundo. Assim, estas *vozes cruzadas* dão-nos novas luzes sobre os processos de identidade em jogo na migração (p. 22, tradução livre).

Durante minha permanência com elas, foi perceptível a relação contrastante que as crianças estabeleceram com as aulas de português na instituição e com a escola municipal na qual estavam matriculadas — o que será apresentado e discutido no próximo tópico.

6. 2.1 A escola municipal: poderia ser Afeganistão?

Eu pergunto, por que não gosta da escola? E ela diz: 'porque não Afeganistão.' (Trecho do diário de campo, 2023).

As crianças evidenciaram não gostar da escola municipal onde estão inseridas. Era frequente ouvir pela instituição suas comemorações ao saberem que não haveria aula por qualquer motivo que fosse. Estes dados foram obtidos através de conversas abertas realizadas com as trabalhadoras da instituição e com as participantes da pesquisa, além das observações feitas durante o período em que estive imersa na instituição. Abaixo, os trechos do diário que apontam nesta direção.

As crianças dizem gostar daqui, mas não da escola municipal, umas acham difícil, diferente e dizem não ter amigos lá. Elas eram espontâneas ao dizer de seu desprazer em ir para a escola municipal... Algumas chegavam a falar 'escola instituição sim, escola município não', fazem de tudo para não ir e comemoram quando não têm aula. E, por isso, as perguntei algumas vezes o que poderia ter na escola para que fosse legal ou por que elas não gostam tanto.

Algumas parecem não saber dizer. Eu pergunto se elas têm amigos lá, contam nos dedos para lembrar se são um ou dois. Digo que as pessoas são diferentes e elas concordam de pronto. Pergunto se é difícil e elas dizem que

é muito, afirmando animadas e com a cabeça. Vejo que a experiência da instituição parece ser bem oposta à da escola municipal e as crianças aqui não aparentam ter dificuldades de entrosamento, compreensão e gostam de verdade da escola.

A última resposta que tive sobre o não gostar da escola veio da menina que amava o Afeganistão, a quem eu já tinha escutado contar do seu desprazer em ir à escola municipal, e ela já havia tido dificuldades para expressar o que a incomoda na escola, não parecia ser uma dificuldade relacionada ao idioma, já que ela é uma das crianças que melhor fala o português e que, inclusive, faz as traduções para as outras crianças.

Eu pergunto, por que não gosta da escola? E ela diz: 'porque não Afeganistão.' (trecho do diário de campo, 2023).

A ausência de amigos na escola, questão recorrente entre crianças que, na instituição, não tinham dificuldades em constituir amizades; além das dificuldades e diferenças encontradas pelas crianças e apresentadas de modo difuso e inespecífico nas conversas relatadas nos trechos acima, foram pontos que pareceram contribuir para que a experiência escolar no sistema educacional público não fosse prazerosa, mas fosse, toda ela, “difícil e diferente”. A experiência de estarem em um espaço tão diferente daquele no qual elas têm familiaridade, o não domínio da língua falada e a solidão enfrentada pelo fato de não terem relações de amizades satisfatórias nesse espaço, podem contribuir para o estabelecimento de sofrimento e de exclusão entre as crianças refugiadas, aumentando sua situação de vulnerabilidade no país acolhedor.

A situação vivenciada a partir da experiência de refúgio pode levar as crianças a perderem habilidades sociais que antes possuíam, conforme Moscoso (2013), o que pode explicar a dificuldade destas crianças em estabelecerem novas amizades. Apesar disso, tal dificuldade não deve ser vista como responsabilidade exclusiva das crianças refugiadas, e sim levar em consideração o contexto no qual estão e as outras pessoas que o compõem. Conforme Korp e Stretmo (2020), é necessário reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelas crianças refugiadas no contexto escolar do país anfitrião não devem gerar um olhar que concentre nas próprias crianças o motivo dos desafios encontrados, como se tratasse de algo individual, considerado em separado do coletivo que as envolve.

Para Korp e Stremo (2020), o processo de exclusão e inclusão é complexo, podendo existir numa experiência de modo concomitante, abarcando diferentes dimensões e incluindo questões como “(...) direitos e responsabilidades, participação e pertencimento” (p. 4, tradução livre).

Moscoso (2013) fala das experiências que destacam as fragilidades do sistema em se adaptar às necessidades das crianças refugiadas, ao mesmo tempo em que atribuem somente a elas a responsabilidade pela qualidade de seus rendimentos escolares, o que tem se apresentado como um equívoco. A integração escolar de crianças refugiadas é capaz de evidenciar a dificuldade destas crianças em estarem inseridas em um mundo no qual, entre outras coisas, o idioma predominante é diferente daquele que por elas é dominado (Moscoso, 2013).

Essas questões também são evidenciadas nesta pesquisa. As crianças aqui consideradas tinham por língua materna o dari, língua persa, cujo alfabeto é radicalmente distinto do português falado no Brasil. Cabe salientar, no entanto, que, apesar disso, o idioma não se mostrou a maior dificuldade enfrentada por elas, considerando inclusive que na instituição aprendiam português e conseguiam se comunicar de modo satisfatório com o vocabulário que possuíam até aquele momento.

É necessário, portanto, olhar para o espaço onde estão, para o Sistema Educacional oferecido, buscando reconhecer nele também aquilo que possibilita e colabora para a inclusão escolar dessas crianças. Neste ponto, refletir acerca da experiência educacional na instituição poderá contribuir, uma vez que nela as crianças foram acolhidas e se sentiram inseridas.

Conforme é possível observar nesta seção, que apresenta os dados referentes a instituição, bem como os trechos do diário de campo e as imagens relacionadas ao contexto escolar, percebe-se que a diferença na instituição não era razão para exclusão, o que certamente contribuía para que as crianças se sentissem pertencentes.

Considerar a diferença apenas no lugar do que falta é proporcionar exclusão, como permite pensar Moscoso (2013), quando apresenta a escola como uma possibilidade de crianças migrantes descobrirem e vivenciar seus direitos de pertencer ao social. Apesar disso, a autora em questão aponta que estas crianças frequentemente se veem diante de um sistema que destaca a diferença e converte-a em deficiência.

Conforme a menina que amava o Afeganistão, o motivo pelo qual não gostava da escola municipal pôde ser resumido no fato de que lá não era o seu país natal, não era o Afeganistão. Sua afirmação demonstra um desejo de que a escola seja um pouco como o país onde nasceu, para que ela possa então gostar dela. Além disso, considerando o seu prazer em estar nas aulas de português oferecidas pela

instituição, o que as crianças entendem como escola, a afirmação da menina que amava o Afeganistão também permite pensar que na instituição é Afeganistão, enquanto na escola municipal, não.

Então, o que possibilita à instituição ser Afeganistão? No que a experiência de ensino na instituição pode contribuir para a rede pública de educação no que tange ao acolhimento e a inclusão social dos refugiados em suas salas de aula? Trata-se de uma experiência capaz de ensinar à educação brasileira possibilidades de acolher a diversidade cultural no sentido de ajudar crianças refugiadas a ser e viver suas singularidades em suas escolas.

Na instituição, o idioma delas não ocupava o lugar do estranho. Por parte das voluntárias que ensinavam, havia interesse no idioma delas enquanto ensinavam o português, que passava a interessá-las também. O português parecia despertar a curiosidade das crianças, existia uma troca entre crianças e voluntárias, as crianças não demonstravam medo de errar ao falar novas palavras no idioma que estavam aprendendo. Além disso observei muitos recursos lúdicos, musicais e relacionais que me pareceram contribuir para a aquisição idiomática. As crianças cantavam músicas em português, assistiam vídeos de seus interesses, jogavam e se relacionavam com as voluntárias, que buscavam também entender quando as crianças falavam seu próprio idioma, não exigindo que elas alterassem a língua para se comunicar “efetivamente”.

No contexto acima descrito, o português não assumia lugar de substituto para a língua materna das crianças, elas podiam experimentar a aquisição do novo idioma não associada à perda do idioma materno, necessariamente; uma vez que o dari se mantinha presente nas relações construídas pelas crianças e nos encontros estabelecidos naquele contexto educacional. A inclusão do novo idioma, e não a substituição do antigo, parece exemplificar a noção de ampliação do cotidiano na perspectiva de uma Terapia Ocupacional cuja proposta “é a de encontrar condições para a *ampliação do poder do sujeito na construção de seu cotidiano*” (Marcolino, 2016, p. 119)

Ao comparar a experiência de ensino na instituição frente a experiência das participantes dessa pesquisa no sistema educacional municipal, é possível considerar que a gramática construída na instituição permitia às crianças o preenchimento criativo, enquanto, possivelmente, a gramática da escola municipal, em sua rigidez, não permitia.

Será interessante, neste momento, resgatar o que escreve Kujawski (1988) acerca do cotidiano como capaz de integrar o indivíduo aos outros, sendo a sucessão do dia a dia e funcionando “(...) como uma gramática comunitária irrecusável, que temos que preencher com nossa criatividade pessoal” (p. 35).

Preencher com criatividade é poder ser, fazer e se relacionar a seu modo no social, nessa gramática comunitária, o que parece ser possível na instituição que serviu de campo para o desenvolvimento desta pesquisa e que está em contraste com escolas e terapias que, em sua rigidez, pretendem normalizar modos de ser, fazer e pensar.

Algumas reflexões se fazem necessárias diante do presente exposto, as quais devem apontar para possibilidades de saídas sobre as quais futuros estudos poderão se debruçar, considerando as limitações do sistema público de educação brasileiro no atendimento às diversas demandas que lhes são apresentadas.

Os resultados desta pesquisa revelam que tornar a experiência educacional prazerosa às crianças refugiadas é uma preocupação com a qual devemos nos ocupar. Contribuir para a aproximação entre as crianças que compõem o sistema educacional, no sentido de reduzir as diferenças enquanto ponto de separação, para transformá-las em ponto de encontro, parece uma direção possível no sentido de promover amizades, reduzir distâncias e amenizar dificuldades em estar junto e habitar o espaço da escola.

Além disso, é necessário que os desafios experimentados pelas crianças refugiadas sejam tomados como de natureza coletiva, incluindo pesquisadores, promotores de políticas públicas para crianças e adolescentes, professores e outros agentes operacionais do sistema educacional brasileiro; tendo em vista a construção de uma experiência educacional positiva para todos.

O que aqui se expõe revela, ainda, que o olhar direcionado às crianças refugiadas pode ser expandido, no sentido de enxergá-las para além da experiência de refúgio a qual é vivenciada atualmente em suas vidas, uma vez que esta situação não conta toda a história de vida delas ou mesmo quem elas são, o que gostam de fazer e das outras experiências que possuem. Promover a expansão desse olhar nas escolas pode significar a abertura para receber as crianças refugiadas junto de suas narrativas e experiências singulares, sem que a experiência de refúgio se sobreponha a elas como uma história única, acerca da qual nos acautela Adichie (2019).

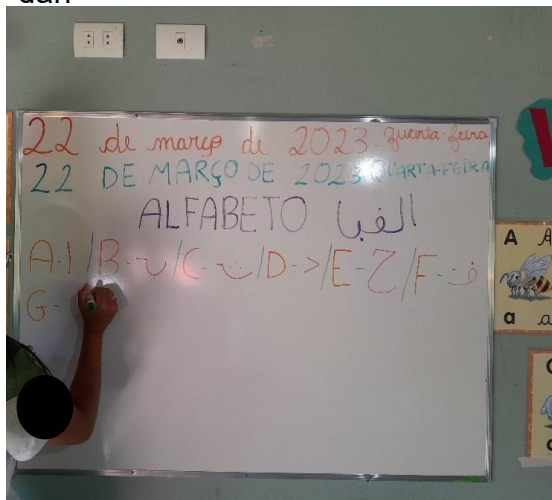
Por fim, quando a menina que amava o Afeganistão diz não gostar da escola municipal simplesmente porque não é o seu país natal, pergunto-me se há como tornar nossas escolas um pouco como o país de cada criança refugiada. Não é possível a nós sermos o lugar que não somos geográfica e concretamente, estamos no Brasil, localizados em determinado local do globo terrestre. Apesar disso, considerando que com cada criança refugiada buscando acolhimento nessa pátria vem uma parte do país que pertence a elas, será que poderíamos abrir espaço para receber esse país que elas carregam e assim construir, com elas, um país diverso localizado **entre** a pátria que acolhe e as pátrias dos que buscam acolhimento?

Cuidando para que os pronomes possessivos não causem separação entre humanos e ocultando o sujeito da frase neste mesmo esforço, impõe-se a pergunta feita por *nós*: será que essa minha pátria pode ser nossa?

Figura 19 — A menina irmã em aula na instituição



Figura 20 — Alfabeto em português e dari



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

6.2.2 Do Ramadã à Páscoa cristã, ano novo em março e outras celebrações

Algumas celebrações compuseram o período do desenvolvimento desta pesquisa. A instituição pareceu dar lugar importante às celebrações, de modo que o fato de estarmos em março de 2023 não foi impedimento para a celebração de 1402, ano-novo persa; tampouco estarmos em contexto cristão foi impedimento para a celebração do Ramadã, festividade islâmica. Não se tratou de uma celebração ou outra, como culturas que se sobrepusessem ou substituíssem, mas de ampliar as

celebrações, contemplando festas típicas de duas culturas radicalmente distintas e, em muitos locais, inimigas, como nos ajuda a compreender Schirmmacher (2017).

O Ramadã é o nono e o mais importante mês do calendário lunar islâmico. Sua observância está ancorada na memória da revelação do Alcorão e, para os muçulmanos, é considerado um teste aplicado por Deus anualmente. Este período se inicia quando a primeira porção da lua nova é avistada pelas autoridades da religião em questão e dura aproximadamente trinta dias (Schirmmacher, 2017).

Todos os muçulmanos adultos são chamados a se abster de comidas e bebidas, de perfume e cigarros, de relações íntimas e, se possível, de remédios, do nascer ao pôr do sol (...). O Ramadã deve ser caracterizado pela humildade, paciência, moderação e autodisciplina. Muitos muçulmanos estudam nesse período o Alcorão inteiro e visitam inúmeras vezes a mesquita.

Estão isentas do jejum as crianças abaixo de sete anos, grávidas, mães que estejam amamentando, mulheres em período de impureza (menstruação), viajantes, os enfermos e os que fazem trabalhos pesados. Todos esses, porém, com exceção das crianças, deverão cumprir esse jejum posteriormente. Os idosos e os que têm doenças graves podem pedir a um parente que jejeue por eles ou dar esmolas como forma de compensação (Schirmmacher, 2017, p. 51-52).

No período do Ramadã, as famílias realizavam apenas o jantar, após o qual recebiam um kit contendo alguns alimentos para a madrugada, uma vez que podiam se alimentar até determinado horário, antes de retomarem o jejum. Neste período, as crianças observavam as orações realizadas por seus familiares e tinham um tempo maior de lazer à noite, já que suas famílias passavam mais tempo reunidas após encerrarem o jejum. No período do Ramadã, foi comum observar as crianças se atrasarem para ir à aula, reclamarem mais de ir à escola municipal, tomarem café da manhã com seus irmãos ou em seus chalés e almoçarem umas com as outras, sem seus pais por perto.

Já o *Nowruz*, cuja palavra significa “novo dia”, é celebrado pelos países que um dia compuseram o Império Persa. Em 2010, o dia 21 de março foi proclamado como Dia Internacional de Nowruz e, em 2009, foi incluído na lista de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Ele marca o primeiro dia da Primavera nos países que o celebram, sua celebração aponta para a renovação da natureza, harmonia com ela e entre os povos (D’onofrio, 2019).

Os trechos abaixo retirados do diário de campo, seguidos pelas imagens, permitem contemplar a organização da instituição em torno de tais celebrações, bem como a interação das crianças com o ambiente festivo.

À tarde fiquei com a equipe e algumas mulheres nos preparativos da celebração do ano-novo, a qual aconteceria à noite, e foi bem legal ver a dedicação da equipe em fazer algo bonito para os afegãos enquanto pediam aos próprios afegãos a validação de tal beleza. Isso fez com que, às vezes, precisássemos modificar algo que para nós era muito legal e para eles não, como a decoração da mesa para as comidas. (...)

Ontem também foi festa de ano-novo e tive boas fotos e observações nesta celebração, que é bem bonita e interessante. As crianças me parecem aproveitar mais a noite também e se vestem belíssimas para o evento do ano. Apesar de em relação aos adultos as crianças não estarem tão produzidas assim, as meninas utilizam vestidos muito bonitos, com pedras, cores, fazem pinturas em henna em suas mãos e penteados geralmente trançados no cabelo, aquelas que se vestem de modo especial. Brincam juntas e circulam as comidas, pegando furtivamente uma ou outra coisa antes de a mesa estar liberada. Há uma cerimônia importante com a fala de alguns afegãos e espaço também aos responsáveis pela instituição. Há uma brincadeira em que duas pessoas, cada uma com um ovo cozido com a casca em sua mão, batem uma no ovo da outra e ganha aquela que não tem a casca quebrada. Alguns adultos foram chamados pelo afegão que estava dirigindo a cerimônia e as crianças se divertiam ao ver. Nessa celebração, as crianças foram convidadas com honras a cantarem uma canção, todos olham emocionados e batem palmas. Elas parecem gostar. Ao final, os homens servem as mulheres e as crianças, e as crianças comem e bebem as comidas típicas que foram feitas ao longo do dia. Depois, voltam a correr e brincar pelo salão.

Nas minhas andanças pela instituição nesse dia, ganhei doces feitos pelos afegãos, um afegão me deu uma espécie de doce frito e macio. Gostei de tudo. Provei peixe apimentado. Os brasileiros disseram que o peixe estava muito apimentado e que o doce era muito doce, mas eu, particularmente, achei tudo delicioso e razoável. Estou com o paladar totalmente aberto para receber essa cultura que tem sido apaixonante.

No período do Ramadã as pessoas fazem jejuns durante o dia e o horário demorou a ser confirmado, a data de início dos jejuns foi alterada algumas vezes. Ela é definida por religiosos muçulmanos no Brasil e compartilhada para os demais. Apesar dos esforços da equipe para que a rotina das aulas na escola municipal seja mantida, algumas crianças faltam e as aulas aqui na instituição têm período reduzido. Há introspecção por parte dos adultos e esforço para acolher por parte dos brasileiros imersos numa cultura radicalmente distinta da sua. As crianças não fazem o jejum, mas se atrasam para a aula.

Durante o período do Ramadã, os adultos (com exceção das mulheres em período menstrual, dos idosos, dos acometidos por alguma enfermidade ou dos não religiosos) fazem jejum da manhã até a noite, quebrando-o no período do jantar após algumas orações feitas coletivamente. Após a quebra do jejum, é comum que tenham momentos de comunhão entre eles, com conversa, alegria e brincadeira. As crianças participam desses momentos e dormem tarde, o que naturalmente as faz chegar um pouco atrasadas para os compromissos matinais do dia seguinte (Trechos do diário de campo, 2023).

Figura 21 — Celebrações



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Os dados expostos neste tópico revelam o esforço da instituição em incluir aquilo que compõe a cultura afegã em sua rotina, além de valorizar o protagonismo dos afegãos neste processo. É possível observar isto na decoração das festas, sendo algo realizado **com** os afegãos e não apenas **para** eles; no modo como o calendário das aulas de português foi ajustado na instituição, bem como o ajuste realizado na maneira de servir as refeições, no período do Ramadã, no fato de que afegãos participaram da elaboração do material para o ensino do português (segundo entrevista realizada com responsável pela educação na instituição), bem como havia na equipe de trabalhadores representatividade persa. Além disso, celebrações importantes para a cultura islâmica foram incluídas na agenda da instituição, somadas às celebrações brasileiras relacionadas à religião da instituição.

O acima exposto aponta para uma realidade relacional entre trabalhadores, instituição e pessoas acolhidas por ela, a qual parece inaugurar um lugar onde a diferença não é tida como ponto de separação, mas como ponto de encontro e aproximação.

Segundo trabalhadora da instituição em entrevista fornecida um dia antes de minha viagem, ao atravessar a porteira da instituição, eu deixaria de estar no Brasil e encontraria o Afeganistão, sem estar nele — razão pela qual, segundo ela, os trabalhadores da instituição a chamavam por um nome derivado da junção de Brasil com Afeganistão. Para ela, aquele lugar era outro que não o Brasil, nem o Afeganistão,

nele muitos idiomas eram falados, diferentes sotaques eram ouvidos e diversos hábitos eram cultivados. Sua fala parece dialogar com o que Silva (2019) escreve acerca dos “entre lugares” e as relações que neles são estabelecidas.

Relações não idealizadas que se afirmam em um espaço aberto, instável, no meio destes mundos, produzindo um território que tensiona especificidades locais, bem como as multiplicidades de outros universos. Trata-se de uma verdadeira maquinação de outramentos no instável *intermezzo* entre singularidades (Silva, 2019, p. 116).

Os resultados apresentados neste tópico sugerem a possibilidade de um caminho para o acolhimento que inclui a diversidade em sua própria agenda, enquanto constrói **com** os acolhidos um cotidiano próprio, singular. Nesse sentido, a experiência confirma o anunciado pela trabalhadora na entrevista mencionada no parágrafo acima. A instituição parece inaugurar um lugar novo, localizado **entre** duas nações, deixando de ser apenas o Brasil, embora permaneça brasileira, e, de igual forma, não sendo exclusivamente afegã, embora seja o Afeganistão que foi trazido pelos afegãos.

No espaço **entre** estabelecido naquela instituição, observa-se a busca **por** acolher a diversidade cultural que o compunha, possibilitando aos seus habitantes imprimirem nele sua marca, enquanto o espaço também interagiu com eles, como numa relação, o que, segundo Silva (2019), é característico aos espaços localizados entre.

Esses “entre-lugares” fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (Badha, 1998, p. 20).

Naquele espaço **entre**, bebia-se café e chá afegão, comia-se comida apimentada e feijão; usava-se *hijab* (véu utilizado pelas mulheres) e cabelos soltos; vestia-se calça jeans e *thobe* (espécie de túnica utilizada pelos homens); falava-se português, inglês e dari; celebrava-se o ano-novo em março e dezembro; comemorava-se a chegada do ano 1402 no ano 2023; havia Páscoa durante o Ramadã, e, naquele espaço **entre**, crianças corriam, cantavam o hino nacional afegão enquanto ouviam o brasileiro, jogavam bola e desenhavam casas.

Silva (2019) estuda parte da obra *Zwischen Lagos und Berlin* de Karo Akpokiere no objetivo de refletir acerca da relação entre arte e deslocamentos humanos e, segundo ele, a obra estudada possibilita refletir acerca da relação entre espaços e

pessoas, além dos territórios entre. Para ele os “entre-lugares” (p. 118) possuem riqueza

(...) cujas bases são o pluralismo e a polifonia translocal – uma lógica que reconhece as inúmeras variações que se constituem no encontro entre diferenças e salienta a potência do vir a ser, em detrimento de assustados movimentos reativos ou conservadores (p. 118).

Silva (2019) aponta para a necessária retomada de controle do que possibilita a criação de vida em relação, embora sem dependências, e conclui seu estudo afirmando que a obra de Akpokiere aponta para a África, em sua natureza de abertura às relações e ao movimento, mesmo diante de um momento onde a mobilidade humana tem sido comprometida.

Para Achile Mbembe (2019), vem justamente de África a fonte que nos fornecerá a captação de recursos para a imaginação de um mundo sem fronteiras, enquanto o que vem do ocidente está ancorado na fixação das fronteiras e, portanto, não fornece contribuição significativa. Segundo Mbembe (2019), ao analisar a literatura africana, encontraremos a valorização das estradas e encruzilhadas, do fluxo humano e da natureza em diálogo, relacionando-se. Isso porque, neste contexto, a humanidade não pode ser pensada sem a natureza, humano e não humano se relacionam, conforme proposição do autor. A literatura africana ensina, portanto, a importância do cruzamento entre os fluxos e sua interação com outros fluxos, de modo que o movimento fortalece conversões, intersecções e mesmo desvios, flexibilizando o que no ocidente temos por linhas retas e, tantas vezes rígidas, e inaugurando uma nova geometria, diferente daquela que orienta os pontos cardeais do ocidente. Para ele, é dessa geometria rígida que orienta a geografia ocidental que derivam as fronteiras e as separações.

Portanto, seriam os entre-lugares uma possibilidade de encontro e relação entre humanos e não humanos apesar das fronteiras que dividem e enrijecem? Será que, ao valorizarmos esses espaços, não fixos, mas fluidos, estamos flexibilizando a rigidez das linhas que nos separam ou mesmo caminhando na direção do que Achile Mbembe apresenta como a utopia de um mundo sem fronteiras?

As reflexões acima convidam outros estudos a se debruçarem sobre estas questões, a partir de outras experiências e vivências, abarcando diversos contextos ambientais, regionais e populacionais.

6.3 Terceira parte: o que contam as crianças?

Deixar as crianças falarem a partir de seu próprio lugar, isto é, desde sua própria infância, representa reafirmar sua subjetividade e seu modo de viver o presente (Moscoso, 2013, p. 38, tradução livre).

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

(Barros, 2016)

6.3.1 O convite para fazer atividades

Cheguei primeiro na sala, ainda insegura se as crianças iriam mesmo. Afinal, era sábado à tarde, havia sol e piscina liberada. Coisas com as quais pensei não ser possível competir. Mesmo assim, na hora combinada, muitas crianças apareceram! Foram chegando de mãos dadas a seus irmãos e aos poucos a sala foi enchendo mais do que eu esperava (Trecho do diário de campo, 2023).

O trecho acima conta o primeiro momento dos encontros proporcionados intencionalmente com o propósito de explorar, com as crianças, as três categorias típicas do cotidiano. O desejo das crianças em serem ouvidas fez com que preferissem estar naquele encontro a estar na piscina em pleno sábado de sol, o que dialoga com a percepção da professora quando as crianças foram convidadas para a pesquisa, conforme trecho abaixo.

(...) Fiquei impressionada com o desejo delas de participarem, a professora explicou em português do que se tratava a pesquisa, e a menina irmã fez a tradução para os colegas. As crianças levantavam animadas pedindo para serem escolhidas, eu fiquei muito feliz e tocada pelo brilho de seus olhos. A professora disse que sentiu que a reação delas era pela sensação de que teriam alguém que as ouvisse (Trecho do diário de campo, 2023).

No segundo dia de atividades eu pedi que elas me contassem sobre o comer utilizando os recursos que levei. Apesar disso, insistiram em desenhar casas. Algumas com alimentos ilustrados nelas, outras não (Trecho do diário de campo, 2023).

Os trechos do diário de campo expostos até aqui sinalizam que, quando foi feito o convite para realizar atividades, a relação entre pesquisadora e participantes foi

posta em movimento. Colocar relações em movimento é próprio das atividades, conforme permite pensar Benetton (1994) quando as apresenta como capazes de direcionar o sujeito para a ação.

Na perspectiva de Benetton (1994), o fazer é a intervenção da terapia ocupacional, e, neste caso, ao convidar participantes da pesquisa para realizar atividades, foi estabelecido o potencial que mais tarde abriria o que, no Método Terapia Ocupacional Dinâmica, é chamado de espaço de historicidade. Este espaço se mostrou aberto a partir da percepção de que as crianças desejavam ser ouvidas, dizer de si por elas mesmas.

O espaço de historicidade, segundo Benetton e Marcolino (2013), é um processo, dentre outros, possibilitado pelas atividades e encontra-se conectado ao proceder da terapeuta ocupacional, ele permite a atribuição de significados ao que se faz, bem como contribui para a construção de uma história em terapia ocupacional.

As autoras acima afirmam que, na prática direcionada pelo Método Terapia Ocupacional Dinâmica, conhecer o sujeito e o seu cotidiano a partir de suas atividades e relações é a primeira necessidade da terapeuta ocupacional, e “são as atividades do sujeito que darão as coordenadas para saber-se quem e como ele é” (p. 649).

Ao olhar para os materiais oferecidos, as crianças souberam o que fazer e o produto da relação estabelecida entre nós (pesquisadora, atividades e participantes da pesquisa) contou o que aqui será apresentado.

Foram consideradas trinta e duas criações feitas nos dias de atividades específicas e, dentre elas é possível fazer as seguintes observações: vinte e seis criações trazem a imagem de **casa**; onze desenhos incluem membros da **família** das crianças; doze desenhos ilustraram a casa no **Brasil** e dois a casa no **Afeganistão**; três desenhos expressam personagens **tristes**; quatorze desenhos trazem imagens de **animais**, sendo que em um há apenas patas; quatro desenhos trazem as cores da **bandeira** do país materno (verde, vermelho e preto); dois desenhos trazem a bandeira afegã e um a bandeira brasileira; quatro criações trazem a presença de **transportes**; por fim, dois desenhos trazem a imagem de meios de comunicação, como pode ser visto a seguir.

Figura 22 — A menina de olhos úmidos e cartaz contendo o desenho de uma casa



Desenhou com expressão facial séria, chorou muitas vezes quando considerou ter errado, depois encontrei seu desenho no chão da cozinha rasgado. Quando perguntada sobre o desenho, afirmou que vermelho é nuvem e avião, disse não ter gostado do desenho.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 23 — A menina intensa (de preto) com seu desenho e sua irmã



Quando perguntada sobre seu desenho, diz que é sua casa no Brasil. Quando peço para tirar foto, imediatamente chama sua irmã, fazendo questão que segure o desenho com ela. Pergunto se sua irmã pode ser casa, ela diz “sim”.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 24 — O menino professor segura um avião de papel



Pergunto se avião pode ser casa, responde que “sim” como fosse uma obviedade.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 25 — O menino professor segura um cartaz com uma casa sobre o mar



Diz ter desenhado a casa na instituição e, quando pergunto o que tem nela, diz “cachorro, comida, água, tudo”. Pergunto se ele tem cachorro na instituição, seus amigos dizem “desejo”.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 26 — A menina flor e cartaz com desenho de casa, sol e uma pessoa sorrindo



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 27 — O menino do reencontro e cartaz com casa, sol, nuvens, chuva e data



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 28 — O menino que gostava de pintar e casa com pessoa e sol



Disse ter desenhado sua casa no Brasil.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 29 — a menina afegã desenha sua casa



Disse ter desenhado sua casa na instituição e descreve aquilo que há no lugar onde está acolhida com sua família. Escreve seu nome em alguns lugares do desenho.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 30 — O menino quieto segura o desenho de casa com animais e uma pessoa



Disse ter feito a casa no Brasil com seu cachorro, apesar de, na instituição, não ter o animal.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 3120 — A menina forte segura desenho que fez de sua casa



Fez a casa no Brasil, olhando foto do chalé em que morava na instituição. Disse que um gato pertence a instituição e o outro ficou no Afeganistão.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 32 — O menino brincalhão e sua casa



Fez sua casa no Brasil, o carro do seu pai e se desenhou gripado.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 33 — A menina sonhadora e sua casa com gato, corações e nuvens



Fez sua casa no Brasil, o carro do seu pai e se desenhou gripado.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 34 — A menina destemida e sua casa afegã



Casa sob nuvens, cores variadas e pássaros em jardim florido no Afeganistão.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 35 — A menina destemida desenha seus pais



Casa no Brasil com “mama e papa”. Desenho feito após figura 33.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 36 — A menina habitante do mundo segura cartaz com sua casa e irmãos



Fez sua casa no Brasil, na instituição onde se encontra, e fez suas duas irmãs no cartaz.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 37 — A menina irmã com seu desenho



Desenhou sua casa no Brasil, na instituição.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 38 — A menina flor segura seu cartaz com casa, sol e mamãe



Desenhou sua casa no Brasil, na instituição, com seu nome e sua “mamãe”.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 39 — O menino professor segura desenho de casa com muitos adesivos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 40 — A menina de olhos úmidos segura desenho de casa com rabiscos e adesivos diversos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 41 — O menino do reencontro com desenho de casa com adesivos de animais



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 42 — A menina sonhadora com suas irmãs



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 43 — A menina sonhadora sorrindo com sua casa e bandeira afegã



Desenhou sua casa com a mãe e a bandeira do Afeganistão.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 44 — O menino que gostava de pintar com seu cartaz contendo um menino triste e seu nome



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 45 — A menina irmã segura dois desenhos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 46 — Desenho abandonado da menina intensa



A menina intensa chorava enquanto desenhava e, mais tarde, abandonou o desenho. O encontrei rasgado no chão da instituição.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 4721 — O menino brincalhão segura sorrindo desenho com seu nome e a bandeira do Afeganistão



A menina intensa chorava enquanto desenhava e, mais tarde, abandonou o desenho. O encontrei rasgado no chão da instituição.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 48 — A habitante do mundo segura seu cartaz



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 49 — Cartaz da menina forte



Desenhou seu pai fazendo churrasco, bandeira brasileira no interior de sua casa, com comidas que gosta. Escreveu com adesivos o meu nome no desenho.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 50 — A menina destemida desenha sua família, telefone e comidas que gosta



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 51 — o menino professor segura desenho de sua casa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 52 — A menina sonhadora desenha sua família



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 53 — A menina sonhadora desenha outra casa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Cabe considerar, ainda, acerca dos meios de transporte, que algumas participantes da pesquisa me presentearam com barquinhos de papel e aviões, conforme revela a figura 54. Os aviões receberam lugar importante entre elas, de tal forma que, durante uma aula de português, elas pediram à professora que permitisse ao menino professor ensiná-las a fazer aviões em papel, conforme figura 55; participaram desta atividade onze das quatorze participantes da pesquisa.

Figura 54 — Avião e barco de presente



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 55 — Construindo aviões



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

6.3.2 *Vazio e sofrimento, refúgio e acolhimento*

Eu os via pintar. Via suas faces crispadas, via o ímpeto
que movia suas mãos.
(Silveira, 2006, n. p.)

Conforme dito na introdução desta pesquisa, para a terapia ocupacional, observar é anterior e mais caro que interpretar, razão pela qual, neste ponto da pesquisa, penso ser interessante descrever o modo como, em atividades, algumas crianças puderam falar.

A menina de olhos úmidos pegava o material de modo firme, parecia saber o que queria fazer, levava tinta até a cartolina e seus olhos se umedeciam. Em silêncio, sem sorrir, persistia tingindo o papel, olhos vidrados, concentrados. Observá-la causava o desejo de oferecer acolhimento e, quando o oferecia através de palavras, olhar, ou presença, a menina de olhos úmidos me abria um sorriso tímido, confuso, e seguia fazendo o que me parecia precisar, voltando seus olhos para o pincel que segurava firmemente, enquanto buscava tinta para jogar de modo preciso na cartolina. Ela olhava o que surgia como resultado de seus movimentos e não parecia gostar, franzia sobranceiras, a boca se movimentava sutilmente para baixo.

O modo introspectivo de desenhar adotado pela menina de olhos úmidos também foi observado nas outras participantes da pesquisa. As crianças compartilhavam os materiais, mas eram, cada uma, concentradas ao que suas mãos faziam. Apesar das agitações iniciais, a interação se dava principalmente em silêncio, no fazer singular que compartilhavam naquele coletivo. Entretanto, não era um fazer individualista.

A maneira de as crianças se relacionarem com aquela ação era diversa. Algumas sorriam, demonstravam gostar do produto que faziam, outras não (a menina de olhos úmidos e a menina intensa, por exemplo), mas todas se lançavam no fazer como algo importante e por elas valorizado. Como se tivessem algo muito sério a fazer através daqueles materiais.

Foi-me difícil contemplar a tristeza no desenho feito pelo menino que gostava de desenhar (figura 44); encontrar-me com a insatisfação expressada pela menina de olhos úmidos em seu desenho (figura 22), e o insuportável visto pela menina intensa em sua imagem (figura 46), sustentar o vazio das atividades abandonadas, e o que via na observação crua, que muito dizia sem utilizar palavras. Difícil sustentar o vazio, o perdido, a umidade nos olhos infantis, experiência que não parece escapar a dor.

A percepção causada pela observação aqui descrita era de angústia, e ela sugere a necessidade de acolher o que as crianças têm a dizer, mesmo — e principalmente — diante da experiência de sofrimento que elas também vivenciam. Sustentar a expressão das crianças é fundamental e, muitas vezes, difícil, conforme os parágrafos acima revelam. Apesar disso, foi esta sustentação que possibilitou a escuta e o acolhimento para a vivência do que, de fato, era sofrido e dolorido.

No caso de lidar com o vazio, de atentar para o que se diz sem as palavras e estar com as crianças em atividade, as palavras do poeta Leminski (1975) pedindo

atenção ao que não é dito ecoavam. Gritavam no que faziam a menina de olhos úmidos, a menina intensa e o menino silencioso; no vazio da atividade abandonada, feita de rabiscos precisos, pesados e úmidos, fixava-se na casa deixada, perdida, entregue ao chão da instituição.

Diante do exposto, é possível refletir no espaço oferecido às crianças refugiadas para escutá-las em seu sofrimento, sem que o mesmo seja patologizado, silenciado, abafado ou subestimado. Há lugar para o sofrimento das crianças em um mundo adultocentrado? Ou será que, neste mundo, o sofrimento das crianças é ignorado ou desconsiderado? Rabello (2023) aponta para a “descolonização dos universalismos” (p. 30) e valoriza o protagonismo das crianças ao pensar seus direitos. Neste sentido, cabe salientar a necessidade de que outros estudos se ocupem do sofrimento das crianças a partir de suas próprias vivências e questões, de modo a construir com elas espaço para ressignificações, escuta e acolhimento.

Como será possível contornar a angústia do que não se diz em palavras, mas se sente intensamente? Como perscrutar a permanência do que já se foi? Um caminho possível foi construído no fazer, conforme esses dados revelam. De algum modo papéis acolheram casas perdidas, personagens tristes, bandeiras que não se veem mais. Tintas afirmaram as cores não esquecidas do país distante, adesivos trouxeram os animais perdidos, dos quais sentem saudade, e, deste modo, fazer acolheu, compartilhou, transformou.

Marcolino (2003) reflete sobre como reabilitar aquilo que não tem reabilitação e, diante do presente exposto, é possível pensar a experiência de refúgio como a imposição de uma marca da qual não se pode reabilitar. Deslocar-se forçadamente não parece algo possível de se esquecer, tamanha ruptura experimentada. Recuperar o perdido não é sempre possível. Nesse caso, retornar ao país deixado já não proporrá recomeço, ou retorno ao que se era, ao que se fazia, ao que se tinha, prescindindo daquilo que se tornou a partir da experiência em questão (Oliveira, 2018).

Portanto, a noção de habilitar, conforme apresentada por Marcolino (2003), revela-se apropriada neste contexto. Se já não é possível retornar ao lugar perdido, é possível ser a partir e através disto. Sendo assim, o que se era é ampliado pela soma do que permanece, mesmo a partir de vivências dolorosas, afetos intensos, perdas irreparáveis, e de (re)começos viscerais.

6.3.3 Cães, gatos, humanos e outros animais

Um gato morto em decorrência de um dos bombardeios israelenses na faixa de Gaza na guerra de Israel contra o Hamas capturou o olhar de um menino. A foto divulgada em mídia social está disponível na página *@HoyPalestina* (2023) e me retorna agora enquanto considero os animais presentes nos desenhos das crianças participantes desta pesquisa.

Um adolescente sírio percorre 500 km em busca de refúgio acompanhado de seu cachorro e justifica o esforço de carregá-lo consigo afirmando precisar do animal (Robert, 2015). Este adolescente, bem como as crianças participantes desta pesquisa, parece saber com propriedade da realidade apresentada por Mbembe (2019), na qual humanos não existem em separado da natureza, distantes do que não é humano. Isto parece ser sabido e valorizado pelas crianças acima mencionadas.

Monteiro, Lima e Simplício (2019) apresentam o conceito de família multiespécie, o qual considera os humanos e seus animais de estimação como grupo familiar. Diante disso, as autoras propõem que as autoridades internacionais atentem para o abandono dos animais em decorrência dos deslocamentos forçados realizados por humanos e intensificados a partir de 2015, mencionam o abandono generalizado de animais na Síria no referido ano e defendem a permissão para que refugiados levem seus animais consigo até o país onde buscam refúgio.

Transpor fronteiras portando animais de estimação parece favorecer o combate ao estigma sofrido pelos refugiados, uma vez que poderia promover identificação entre os habitantes do país acolhedor e os refugiados, além de contribuir para o bem-estar e auxílio psicológico à população refugiada (Monteiro; Lima; Simplício, 2019) — argumento que dialoga com os resultados aqui apresentados.

Refletindo acerca das teorias que exploram o vínculo humano com os animais, Videla (2020) afirma se tratar de uma relação complexa, que embora varie entre as culturas e o período histórico, está presente em todas as culturas e contextos. Para ele, a partir do envolvimento com os animais, os tutores passam a considerá-los enquanto indivíduos únicos, capazes de promover alívio, bem-estar e prazer aos humanos, enquanto são por eles cuidados.

Desta forma, o vínculo humano-animal pode ser redefinido como um relacionamento dinâmico e mutuamente benéfico, baseado em sentimentos bidirecionais de amor familiar, que é influenciado por comportamentos

essenciais para a saúde e o bem-estar humanos e dos outros animais que o compartilham (Videla, 2020, p. 26, tradução livre).

Diante disto, quem se importará com os animais que ficaram para trás? Quem incluirá o cachorro no inventário do que é essencial para se viver? Quem continuará tendo os animais que já não se pode alimentar, porque, embora presentes na memória, estão distantes das mãos? Em meio à “bestialidade das guerras” (Bauman, 2017, p. 13), dentre tantas outras coisas que promovem o deslocamento forçado, as crianças sustentam a importância de refletir na relação entre humanos com o meio à sua volta, os não humanos incluídos, e parecem responder às questões elencadas aqui.

Finalmente, cabe salientar que não será possível esgotar o conteúdo evidenciado pelas crianças participantes dessa pesquisa, tendo em vista a profundidade e a multiplicidade trazidas por elas. Apesar disso, importa ainda refletir no observado entre as figuras 22 e 55, nas casas localizadas em múltiplos lugares geográficos, além de meios de transporte e comunicação, os quais transmitem a ideia de movimento e conexão, elementos úteis para transpor barreiras, divisões e reduzir distâncias. Mais será dito dessas casas quando for explorado o morar na perspectiva das crianças, o que será apresentado no último tópico desta seção.

Por ora, penso oportuna a contribuição de Moscoso (2013), quando sinaliza que o testemunho das crianças migrantes evidencia a reconstrução do mundo deixado por elas, bem como a permanência da casa perdida em suas memórias. Para a autora em questão, no testemunho das crianças migrantes, há apreços e conflitos, e mesmo os momentos difíceis são considerados de modo nostálgico, embora imbricados na noção de fuga.

Nos próximos itens, explorarei as três categorias típicas do cotidiano descritas no objetivo desta pesquisa através de três colagens realizadas pelas crianças, bem como de trechos do diário de campo. As colagens foram realizadas a partir das fotografias tiradas pelas crianças e, em menor quantidade, por mim, as quais foram coladas nos cartazes de acordo com a associação realizada pelas crianças coletivamente.

6.3.4 Sobre comer

Culinária é alquimia, e a cozinha, uma forja de alquimistas, uma caverna (...) (Kujawski, 1988, p. 53).

Domingo é dia de jantar afegão, e eu me senti sortuda por comer a comida deles antes de ir embora (domingo passado eles não tinham cozinhado). O refeitório estava cheio, lindo, aquecido, não pelas pimentas, mas pelo afeto do povo (Trecho do diário de campo, 2023).

Aos domingos, a comida na instituição é feita exclusivamente pelos afegãos, o que permite aos brasileiros vivenciar a culinária afegã e observar uma maior presença dos afegãos reunidos no refeitório. O paladar apimentado pode causar estranheza a quem experimenta pela primeira vez a comida afegã; apesar disso, a experiência é vivida como uma festa, a presença no refeitório é maior do que nos outros dias, ele é preenchido de risadas e a eventual recusa em se alimentar (presente de segunda a sábado) é inexistente entre os afegãos neste dia, inclusive entre as crianças.

Figura 56 — Cartaz da colagem sobre o comer



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Na colagem realizada, as crianças relacionaram ao comer dezenove imagens, dentre as quais se observa o seguinte agrupamento:

Figura 57 — Nove fotos de alimentos preparados pelos próprios afegãos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 58 — Nove fotos de festas afegãs com comidas típicas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 59 — Seis fotos das crianças comendo a comida ofertada pela instituição em sua rotina diária



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 60 — Uma foto de planta colhida na instituição



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

No trecho a seguir, é possível observar a insegurança que algumas expressam ao recusar o alimento ofertado pela instituição, ou em dizer não gostar de algo da nossa alimentação.

Ouvi que algumas crianças amam batata, mas não gostam muito de ovo e que, de modo geral, gostam da nossa comida. Digo que gosto da deles e eles

traduzem algumas palavras. A comida causa bastante divisão entre elas, houve um dia em que eu as servi e foi interessante ver que algumas recusam a proteína, pedem a salada, outras banham o arroz e feijão no vinagre e sal, gostam muito de pimenta e lotam os refeitórios quando a comida é afegã (aos domingos). Não me parecem se sentirem autorizadas a dizer que não gostam muito da nossa comida, dizem que gostam, mas os olhos brilham quando descrevem as comidas que amam de seu próprio país... Como o famoso 'bolani' (Trecho do diário de campo, 2023).

O trecho exposto diz respeito à relação das crianças com a comida a partir da experiência de acolhimento vivida na instituição. Através da colagem aqui apresentada, observa-se que as crianças relacionaram ao comer tanto a culinária afegã, quanto a culinária brasileira (observe-se, também, a figura 49) o que pode corroborar com a apresentação de Kujawski (1988) do *comer*, que é conservador e, ao mesmo tempo, não reacionário, e sinalizar a modificação da cultura alimentar. Além disso, foram relacionados ao comer momentos cotidianos nos quais realizam suas refeições na instituição e momentos festivos. Nisso, é possível considerar uma alimentação diversa, plural, ordinária e extraordinária, realizada sobretudo em coletivo, considerando ainda o que a própria natureza oferece enquanto alimentação (ver figura 60).

Os dados apresentados aqui revelam sua importância diante da ameaça imposta pelo deslocamento forçado, capaz de comprometer a segurança alimentar e nutricional de quem a vivencia, prejudicando o direito de acessar alimentos de qualidade em quantidade necessária regularmente. Os deslocados forçados podem experimentar a dependência do apoio humanitário para suprir suas necessidades nutricionais e alimentícias, sendo que o apoio oferecido pela instituição onde foi realizada essa pesquisa colabora para o combate à insegurança alimentar que os ameaça (Barcelos *et al.*, 2023).

A aparente modificação na alimentação das crianças evidencia o processo de aculturação, comumente experimentado por pessoas em situação de refúgio, no qual o indivíduo modifica sua própria cultura diante do contato com outra e para o qual crianças e adolescentes são mais vulneráveis, podendo ser fator de risco ou protetivo para a segurança alimentar e nutricional, conforme Barcelos *et al.* (2023).

Nesse contexto, a experiência aqui narrada evidencia um caminho onde o contato intercultural pareceu proteger a segurança alimentar e nutricional da população em situação de refúgio, uma vez que proporcionou a esta população os alimentos de que necessitavam ao mesmo tempo em que se adequou às questões

culturais específicas desse grupo (ver item 6.2.2) e promoveu autonomia para a realização dos alimentos (vide cozinha para preparos individuais disponível diariamente na instituição, conforme apresentado no item 5.3).

Diante do exposto, impera-se a necessidade de que pessoas em situação de refúgio exerçam suas alquimias e estejam protegidas contra a insegurança alimentar e nutricional. Além disso, cabe indicar que outros estudos se debrucem sobre a questão da alimentação de crianças refugiadas, tendo em vista a vulnerabilidade por elas experimentada e a relevância do *comer* para a absorção humana ao cotidiano, conforme Kujawski (1988).

6.3.5 Sobre brincar

Porque brincar, camaradas, é uma forma de ganhar o(s) mundo(s)
(Pastore, 2020, p. 17).

Figura 61 — Cartaz da colagem sobre o brincar



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 62 — Verso do cartaz da colagem sobre o brincar



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

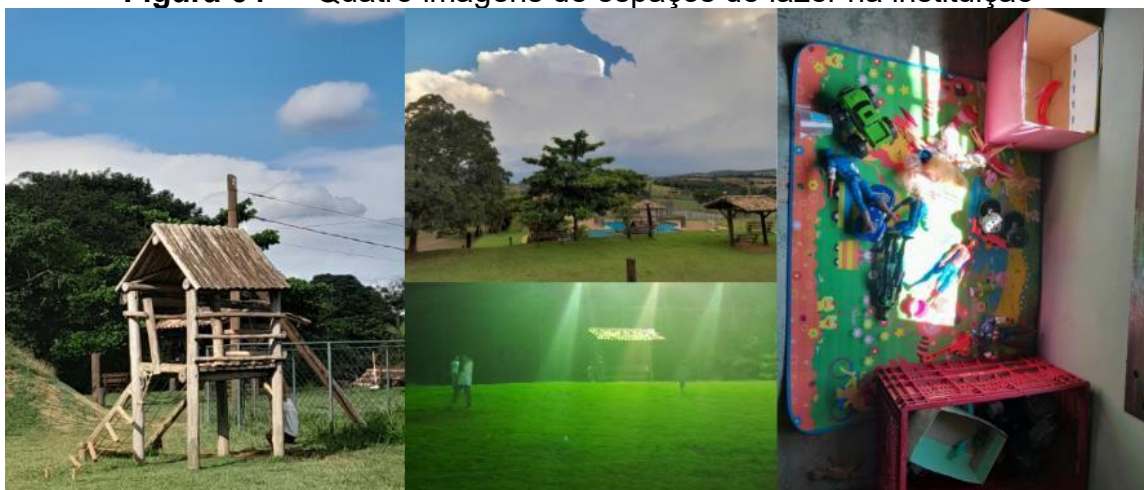
Para o cartaz acerca do brincar, as crianças utilizaram 44 imagens diferentes. Dentre elas, é possível observar os seguintes agrupamentos:

Figura 63 — Dez imagens refletem brincar em contexto de aula na instituição



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 64 — Quatro imagens de espaços de lazer na instituição



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 65 — Seis imagens em situações festivas na instituição



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 66 — Sete imagens de momentos espontâneos na instituição



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 67 — Dezesete imagens em momentos proporcionados pela pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Conforme a figura 67 revela, brincar foi um aspecto importante no desenvolvimento desta pesquisa. Em diálogo a isso, os trechos abaixo expõem que brincar, inclusive, foi ponto de conexão entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

loiô foi 'universal', as crianças o viram, sorriram e gritaram o chamando pelo nome já conhecido 'ioiô'. Sabiam como funcionava, mas não conseguiam mantê-lo por muito tempo girando, (...) o brinquedo foi uma liga entre a gente, os ensinei a girar através de gestos. O ioiô também ficou conhecido pelo

gesto da palma da mão aberta voltada ao chão, subindo e descendo. Algumas crianças me viam e pediam por ele dessa forma.

Eu percebi uma disposição para a partilha, me parecia que elas se divertiam ao compartilhar o brinquedo e não ao brincar sozinhas. Parecem ser muito coletivas e isso se expressa no brincar.

Brincamos com a bola de vôlei, bobinho e futebol. As meninas me ensinaram um jogo com as mãos onde quem perde tem as bochechas seguradas e ganha um tapinha na testa. Perdi algumas vezes a brincadeira e ganhei os tapas. Me achei vencedora por ganhar os olhinhos curiosos das crianças sorrindo ousadamente por dar um tapa sutil na 'tia'. Ganhei em outras e os tapinhas desajeitados transformaram-se em risadas... É uma espécie de pedra-papel-e-tesoura enriquecido pela cultura afegã.

Houve um dia em que busquei um espaço onde acontecem fogueiras na instituição para apreciar a vista e ler. Me vendo ir para um lugar mais afastado, a menina sonhadora e suas irmãs me acompanham animadas, querendo brincar (...) Ela olha para o céu e encontra desenhos nas nuvens, eu achei poético. (...) Não me lembrava a última vez que olhava para o céu assim. Às vezes, precisamos dos olhos das crianças. Acho que a menina sonhadora me emprestou os dela por alguns momentos e me mostrou que, às vezes, para brincar, basta ter as nuvens e o olhar... Ela pediu para ler meu livro, me pergunta coisas sobre ele, diz querer um também e me surpreende lendo algumas palavras em português.

As risadas das crianças brincando a noite no campo servem de trilha para quem deseja encontrá-las, basta seguir o som de suas risadas para encontrar a explosão de alegria delas reunidas ali. Foram elas que, no entanto, me encontraram e ao me verem, correram na minha direção para mostrar as pequenas acrobacias que sabiam fazer, outros queriam que eu fizesse parte do time deles e jogássemos futebol.

Não havia impedimento algum para a partida ser possível, as crianças menores e as maiores eram contadas no time. O objetivo era apenas fazer gol, cada um na rede que era estabelecida, sem gastar tempo com maiores explicações. A tal ponto que eu não tinha certeza de quem estava no meu time, mas aprendi finalmente a como chutar bola para o gol.

Brincamos no campo de futebol e tivemos um tempo de conversa em que as crianças disseram da sua experiência de morar aqui.

As crianças brincaram de correr, experimentar o corpo em movimentos diferentes (de ponta a cabeça nas acrobacias tentadas) e foram muito felizes jogando bola. Tinham naquele coletivo tudo o que precisavam para brincar e me mostraram que brincar é também relacionar-se com o outro.

Chove na instituição, as crianças brincam de se molhar na chuva, entre risadas e passinhos ousados como quem faz algo muito arriscado, elas se aventuram. Lembrei do Renato Russo, que quando perguntado se gostava mais de sol ou de chuva respondeu que aprendeu a aproveitar os dias de chuva... Acho que essas crianças aprenderam, ou simplesmente já sabem. E se divertem.

Brincamos de cantar. Pedi que cantassem músicas do Afeganistão também, pensando nas músicas infantis que pudesse haver por lá, mas elas cantam a hino nacional com a mão no peito. Eu fiquei emocionadíssima quando percebi. Uma vendo a outra cantar juntava sua voz à outra e levava a mão ao peito com muita honra e, ao mesmo tempo, sensibilidade. Em seguida, elas pediram que cantássemos o hino do Brasil e se emocionaram ao escutar

brasileiros cantando (a essa altura outros trabalhadores se juntaram a nós). Foi um momento muito bonito esse no refeitório, tendo como pano de fundo a chuva que caía certa lá fora.

Faz parte da cultura afegã tomar chá em tapetes ao ar livre e fui com algumas voluntárias fazer isso no dia da minha partida.... fomos tomar chá e comer bombons com algumas pequenas afegãs. Jogamos jogos que eu absolutamente não sou capaz de explicar (porque não entendi e não sei, até agora, quem ganhou). Brincamos de 'vítima, detetive e assassino', mas a brincadeira falhou porque eu tinha lido meu papel errado. Rimos muito e tomamos chá. Um delicioso chá afegão. Após um tempo fui circular pela instituição e ir me despedindo das pessoas e do espaço... Fui chamada para jogar bola com as crianças na quadra e aproveitei o tempinho ali com elas! (Trechos do diário de campo, 2023)

O exposto até aqui demonstra que as crianças refugiadas brincam e, no contexto do deslocamento forçado, o brincar resiste. Através do brincar, que aqui se revela como algo **simples, coletivo, espontâneo e relacional**, as crianças elaboram, comunicam, divertem-se e criam relações. Brincar se apresenta, inclusive, como uma potente **via de conexão** entre pesquisadora e participantes da pesquisa, bem como meio através do qual uma pesquisa com crianças pode ser realizada.

Em diálogo ao acima exposto, está o que Pastore (2020) evidencia através de seu estudo etnográfico, realizado com crianças de Moçambique, o qual demonstrou ter sido favorecido pela participação da pesquisadora nos momentos de brincadeiras junto às crianças. Pastore (2020) também reconhece nas crianças elementos espontâneos e coletivos, transmitidos por gerações através da relação de cuidado com o outro, bem como a imaginação como parte fundamental do brincar.

Os encontros com as crianças tinham o potencial de se tornarem encontros para brincar, e foi brincando que elas participaram dessa pesquisa, inclusive nos momentos em que se utilizaram da câmera fotográfica para registrar as imagens que, mais tarde, foram usadas na colagem por elas realizadas. Através das fotografias e de relacionar as mesmas aos respectivos cartazes, as crianças puderam comunicar seus pontos de vista, de modo expressivo e brincante.

A câmera fotográfica enquanto potencial comunicador também esteve presente na pesquisa de Pastore (2020); para ela “a câmera fotográfica foi, entre outros, instrumento de comunicação e de construção comum do olhar sobre o mundo da experiência significativa” (p. 5).

Pastore (2020) sinaliza a importância de retorno das fotografias com vistas ao favorecimento da relação entre participantes da pesquisa, promoção de vínculo e reciprocidade entre elas. O que também foi percebido no desenvolvimento desta

pesquisa e o que motivou a revelação e entrega de todas as fotos retiradas pelas crianças para elas, através da instituição, bem como as colagens, além dos desenhos que permaneceram com as crianças, exceto aqueles com os quais me presentearam.

Silva e Lima (2020) demonstram que a abertura ao encontro com as crianças, sem abafar suas vozes, mas seguindo os seus movimentos inventivos, criativos e brincantes, favorece a realização de pesquisas com elas. Na experiência dessas autoras, acompanhar as composições infantis direcionou e fortaleceu o projeto desenvolvido com as crianças.

O adulto envolvido na relação de brincar com as crianças experimenta “(...) estados inaugurais do pensamento, da invenção” (Silva; Lima, 2020, n. p.). Para essas autoras, possibilitar às crianças a criação do próprio espaço de vida, afirmar suas ações e favorecer nas crianças a sensação de que podem construir seus próprios territórios requer daqueles que as cercam a “(...) construção de um estado de invenção coletivo” (n. p).

Diante dos dados deste tópico, articulados com a bibliografia aqui utilizada, é possível afirmar que nós, adultos ocidentais, temos muito a aprender ao brincar com as crianças afegãs. Elas podem nos ensinar acerca do estar no coletivo, do se relacionar com o outro, de manter abertas posturas inventivas e de valorização ao que é simples, sensível e espontâneo.

6.3.6 Sobre o morar

Contra tudo e contra todos, a casa nos ajuda a dizer: serei um habitante do mundo, apesar do mundo. (Bachelard, 2008, p. 62)

Figura 68 — Cartaz da colagem sobre o morar



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 69 — Verso do cartaz da colagem sobre o morar



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Nesta colagem, foram utilizadas sessenta e uma imagens diferentes entre si, através das quais as crianças conjugaram o verbo morar em imagens de pessoas (figura 70), pessoas se abraçando (figura 71), em paisagem e no universo (figura 72), nas casas brasileiras desenhadas em papel (figura 73), nas casas afegãs também desenhadas em papel (figura 74), em casas que deixaram por dizer (figura 75) e, por fim, na figura do avião (figura 76).

Figura 70 — Morar em gente (vinte e nove fotos de pessoas)



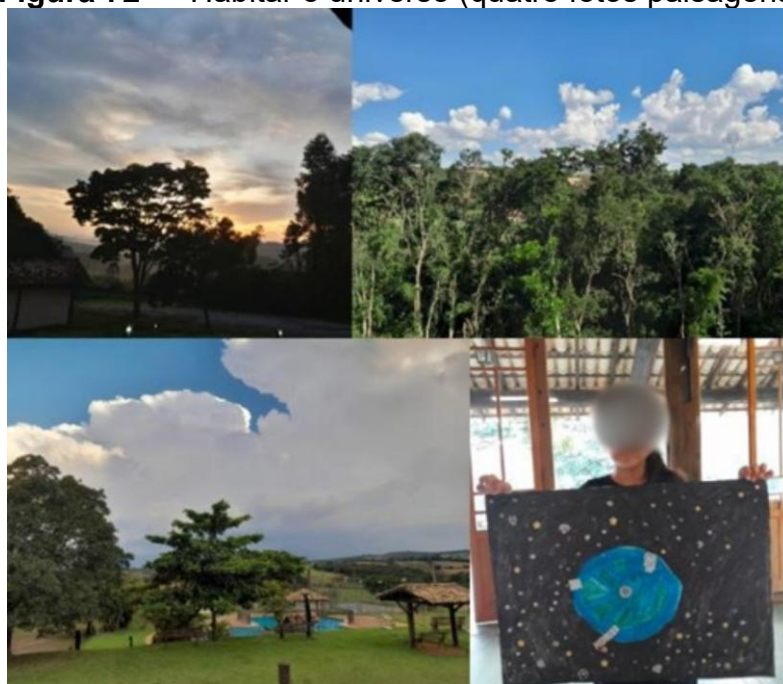
Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 71 — Morar no colo e no abraço (sete fotos de abraço e colo)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 72 — Habitar o universo (quatro fotos paisagens)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 73 — Moramos aqui... (nove casas brasileiras)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 74 —... mas também lá! (quatro casas afegãs)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 75 — Casas que não dissemos onde estão (cinco fotos)



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura 76 — Morar no avião



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Conforme as figuras 70 e 71, também os desenhos feitos ilustrando a presença de familiares, as crianças associam pessoas ao morar. O afeto demonstrado por elas aos seus irmãos foi presente durante toda pesquisa, o que aparece nos trechos abaixo retirados do diário de campo.

Moram com suas famílias, a maioria acompanhada por seus pais e irmãos. E o fato de terem muitos irmãos é motivo de muita alegria, se sensibilizam quando ouvem que alguns brasileiros são filhos únicos ou que têm poucos irmãos. Isso é motivo de lamentar, enquanto o ter muitos irmãos os alegra.

(...)

Quiseram ver fotos da minha família e me contaram das suas. Elas falarem de suas famílias enquanto conversávamos sobre suas casas e a experiência de morar aqui reforça aquilo que elas demonstraram na colagem: casa é gente, morar é pertencer, família é lar. Ainda que as casas materiais se percam e que do seu país de origem sejam retiradas... Há algo que fica e esse algo serve de morada e (por que não?) refúgio.

(...)

Casa me pareceu ser coletivo, união, não foi incomum aparecerem mais de uma criança na foto da casa. Teve uma menina que desenhou sua casa e seus irmãos ao lado da mesma, não se fazendo no desenho, mas fazendo seus irmãos. Elas demonstraram que casa era esse espaço coletivo com pessoas a quem se ama (Diário de pesquisa, 2023).

Conforme observado ao longo deste trabalho, nas atividades realizadas pelas crianças, desenhos de casa foram insistentemente realizados por elas. Isto permite pensar que a casa, materialmente, é importante para a noção do morar, não sendo algo irrelevante, uma vez que possibilita o *habitar* que, por sua vez, é o que permite a vida humana “(...) possuir-se a si mesma (...)” (Kujawski, 1988, p. 43). Diante disso, ao observar que é possível morar em pessoas, não se deve reduzir o valor da casa enquanto espaço de habitação, mas elevá-lo ao preenchê-la com pessoas por quem se tem afeto.

A partir da perspectiva das crianças, pode-se compreender a casa como um espaço material capaz de abrigar aqueles que nela se encontram, ao lhes oferecer espaço de acolhimento e ponto de ancoragem em meio a imensidão do mundo, corroborando com a noção de *habitar* na perspectiva de Kujawski (1988) e evocando a casa enquanto “(...) o nosso canto no mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos” (Bachelard, 2008, p. 24).

A presença das casas de outrora no desenho das crianças refugiadas revela que a casa perdida não foi esquecida pelas crianças. Ela permanece, apesar de sua imaterialidade no tempo presente, na vivência das crianças refugiadas suas casas deixadas não pereceram. E, para Bachelard (2008), “é exatamente porque as lembranças das antigas moradas são revividas como devaneios que as moradas do passado são imperecíveis dentro de nós” (p. 26).

Por isso, desenhar a casa deixada e apresentá-la como existente permitiu às crianças revivê-las e fortalecer sua imperecibilidade. A casa, para Bachelard (2008), tem o seu maior benefício no fato de proteger o sonho e o sonhador, uma vez que é ela que possibilita a paz no sonhar. Neste sentido, os valores de sonho estabelecidos na casa natal permanecem mesmo quando essa casa deixa de existir concretamente: “por essa infância permanente, preservamos a poesia do passado. Habitar oniricamente a casa natal é mais que habitá-la pela lembrança, é viver na casa desaparecida tal como ali sonhamos um dia” (Bachelard, 2008, p. 35).

Compreender o *morar* enquanto possibilidade de *habitar*, e o *habitar* como a “(...) ligação apaixonada entre o nosso corpo que não esquece e a casa inolvidável” (Bachelard, 2008, p. 34) explica a casa ser sinônima do morar, uma vez que “(...) todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa” (Bachelard, 2006, p. 25). Ao dizer que a instituição é casa, as crianças estão dizendo que nela é possível morar, habitar; nela houve conexões apaixonadas entre corpo e espaço. Nela, não houve o “mal-estar” mencionado por Kujawski (1988) acerca dos espaços onde se *está sem habitar*.

A casa é uma força capaz de integrar pensamentos, lembranças e sonhos; ela dá contorno e impede o espalhamento do sujeito; ela sustenta o sujeito em meio a tempestades e é, também, corpo e alma; e sua imagem aconselha à resistência (Bachelard, 2008). Quão necessário é, diante disso, que crianças refugiadas façam suas casas sempre que precisarem e desejarem.

Apesar da poesia que oferece acolhimento através da dimensão material da casa, ela precisa ser preenchida do humano para constituir o morar; é o que demonstram as participantes dessa pesquisa através das fotografias de pessoas relacionadas ao cartaz exposto nesse tópico. A casa que abriga parece dialogar com os que são por ela abrigados, ao passo em que é preenchida pelas relações afetuosas que se estabelecem ali.

No acima exposto, é possível reconhecer o valor do princípio da unidade familiar previsto pelo direito internacional e pela Constituição Federal, o qual busca garantir a reunião familiar e a extensão do reconhecimento de refúgio para a família de pessoas refugiadas (ACNUR, [15-]).

Morar com quem se tem afeto faz com que as crianças estejam fortalecidas para enfrentar os desafios impostos pelo deslocamento forçado. Em diálogo a isto, o Ministério da Saúde propõe o fortalecimento dos laços familiares e das relações sociais, os quais implicam na construção de ambientes solidários que fortalecem a saúde mental de crianças em contextos migratórios (Brasil, 2020).

Relações familiares e interpessoais solidárias, assim como o fortalecimento da identidade e do senso de pertencimento sociocultural são os pilares para a saúde mental positiva. Assim, intervenções junto às famílias devem fortalecer os vínculos familiares e as relações intergeracionais, baseadas na transmissão de afeto, de conhecimentos, no cuidado e na comunicação não-violenta (Brasil, 2020, p. 31).

O acima exposto parece justificar o fato de as crianças reconhecerem a instituição onde estão acolhidas como suas casas (considerar as figuras que trazem a casa na instituição expostas na subseção 6.3.2). Isso permite pensar que estarem acompanhadas de seus pares, suas famílias, em lugar não hostil, mas receptivo às culturas que ali se encontram, bem como a elas mesmas, favorece às crianças refugiadas sentirem-se pertencentes, acolhidas e em seus lares em instituições que as acolhem, onde se é possível habitar.

Morar com quem se tem afeto se soma à ideia de morar em pessoas, como é possível observar nas vinte e nove fotos (figura 70) coladas no cartaz do morar pelas crianças afegãs. Bachelard (2008) corrobora com essa visão ao afirmar que “nossa alma é uma morada. E, lembrando-nos das ‘casas’, dos ‘apostos’, aprendemos a ‘morar’ em nós mesmos” (p. 20).

Em diálogo ao acima exposto, estão diferentes expressões culturais. Por exemplo, em *Casa Pré-Fabricada*, canção de Los Hermanos (Camelo, 2001), o eu lírico anuncia que fará do sorriso de alguém um abrigo. Em *A Nossa Casa*, de Arnaldo Antunes, nota-se que “(...) a nossa casa é onde a gente está / a nossa casa é em todo lugar/ a nossa casa é de carne e osso” (Schneronk; Antunes; Antunes; Derdyk; Tatit; Galdino, 2004). Já em *Casa*, canção de Emicida, tem-se a seguinte declaração: “O céu é meu pai/ A terra, mamãe/ E o mundo inteiro é tipo a minha casa” (Emicida, Levy, Ogi, 2015).

Com as expressões culturais acima citadas, observa-se o morar em casa que é feita de gente, “carne e osso”, e também o morar na natureza. Também isto as crianças afirmam ao colar imagens de céu azul, globo terrestre, árvores e espaços sem paredes de concreto no cartaz sobre o morar. Assim, elas expandem a experiência do morar e dialogam com Bachelard (2008), quando ele afirma que “o espaço habitado transcende o espaço geométrico” (p. 62).

Morar, desse modo, na natureza e no globo, é uma noção capaz de derrubar fronteiras que buscam reduzir a experiência de transitar entre mundos e limitar a construção de casas em todos os lugares. Para Mbembe (2019), “a função de uma fronteira, na realidade, é ser cruzada” (n. p.), e isto as crianças afegãs parecem fazer muito bem, considerando a ousadia com a qual reconheceram em cada canto o potencial de morar.

Quando fronteiras nos dividem e buscam impedir a mobilidade humana diversamente motivada, mas nesse estudo motivada sobretudo pelo deslocamento

forçado, crianças em situação de refúgio parecem resistir e, ao afirmar morar no que é natureza, fazem coro com os seguintes questionamentos apresentados por Mbembe (2019):

Com a expansão colonial do ocidente, e de modo mais decisivo com o advento do capitalismo, a *raison d'être* da fronteira se relaciona a questões-chave como: a quem pertence a terra? Quem tem o direito de reivindicar partes dela e os vários seres que nela habitam? Quem determina sua distribuição ou divisão? Ao enquadrar a questão da fronteira dessa forma, estou tentando mostrar que o poder da fronteira está em sua capacidade de regular as múltiplas distribuições das populações – humanas e não humanas – sobre o corpo da terra, e, assim, afetar as forças vitais de todos os tipos de seres (n. p).

Percebe-se, portanto, que morar é o concreto da casa, mas ainda além. E se morar pode ser gente, qual será a marca de um espaço em que o estrangeiro não se apresenta distante do familiar? Os dados deste tópico revelam que, para as crianças, morar se conjuga, sobretudo, em pessoas. Afirma-se aqui, portanto, o humano enquanto espaço de habitação.

Por fim, cabe ainda uma última reflexão, pois não é possível ignorar o que ecoa a partir da ideia de morar no avião, trazida pelo menino professor e exposta na figura 76. Ao afirmar ser possível morar neste objeto voador responsável por transportar pessoas e coisas, o menino professor anuncia a impermanência e o devir como imbricados ao morar, que pode ser fixo, mas nunca rígido; e evoca Bachelard (2008) na seguinte afirmação:

Alojado em toda parte, mas sem estar preso a lugar algum; essa é a divisa do sonhador de moradas. Na casa final como em minha casa real, o devaneio de habitar se vê logrado. É preciso sempre deixar aberto o devaneio de outro lugar (p. 75).

Seriam as crianças refugiadas sonhadoras de moradas?

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINAIS E (RE)COMEÇOS

'Considerar' seria, (...), ir ver ali, levar em conta os vivos, suas vidas efetivas, uma vez que é desse modo e não de outro que essas vidas são furtadas ao presente – levar em conta suas práticas, seus dias, e então desenclausurar o que a sideração enclausura; não designar e rotular vítimas, mas descrever tudo o que cada um, como diz Michael Naepels, *põe em ação – bem ou mal, com eficácia ou não, funcionalmente ou não, com recursos econômicos, relacionais, culturais, afetivos bastante disparatados – para lidar com um momento de vulnerabilidade ampliada ou uma situação de precariedade* (Marielle Macé, 2018, p. 28-29).

Marielle Macé (2018) reflete acerca do sujeito da sideração que, ao olhar, não vê, mas toma o outro como vítima, em posição paralisada diante de sua circunstância; e do sujeito da consideração que, ao olhar, enxerga, de fato, o outro que está diante dele, vivendo apesar da e em meio à circunstância na qual se encontra.

Neste trabalho, busquei considerar as crianças, não colocando a experiência de refúgio à frente de quem elas são, mas olhando-as com interesse em conhecê-las e enxergar o modo como vivem suas vidas. Ao considerá-las, fui surpreendida e afetada pela maneira com a qual preenchem os seus dias. Com isso, espero contribuir para a construção de um caminho alternativo à problemática exposta por Bauman (2017), que escreve acerca dos refugiados como aqueles que, por ocuparem a categoria do estranho, são rejeitados; e assim fomentar a redução das diferenças que causam estranhamento e divisão, construindo pontes e promovendo aproximações.

Conforme evidenciado neste trabalho, a crise apresentada por Kujawski (1988) pode ser agudizada pela experiência do deslocamento forçado e da situação de refúgio, o que requer atenção de diferentes setores da sociedade bem como campos de atuação.

Este trabalho evidencia ainda que a experiência das crianças refugiadas, embora possa ser atravessada por dores, sofrimentos e perdas, não pode ser resumida a isto. Crianças refugiadas celebram, brincam, comem, moram e vivem; têm memórias, histórias, singularidades, afetos e coisas a dizer. Portanto, é necessário que suas vozes sejam consideradas e que estudos participativos sejam realizados com elas.

As participantes desta pesquisa demonstraram que comer é uma experiência aberta aos alimentos da cultura local, mas que eles não substituem os alimentos da cultura de origem. Revelaram que o brincar está para além do que é material e faz

parte da vida de crianças que, apesar de arrancadas forçadamente de seus quintais, permanecem brincando. Por fim, as crianças expõem que o morar envolve, sobretudo, a presença daqueles por quem se tem afeto; inclui a casa concretamente, mas não se limita a ela, e que, para morar, é necessário apropriar-se do local onde se está, habitando nele e o preenchendo de singularidade.

Diante disso, observa-se que as categoriais comer, brincar e morar permitiram acessar o cotidiano das crianças refugiadas. As crianças mostraram como realizam essas atividades a partir da situação de refúgio, e isso enquanto comiam, brincavam e moravam de modo compartilhado com a pesquisadora. Sendo assim, o comer, brincar e morar foram apresentados como atividades singulares marcadas por importante coletividade.

Dentre as contribuições deste trabalho, penso que a principal se deva ao fato de ter sido realizado com crianças acompanhadas por suas famílias, quando há poucas produções com este público, bem como o fato de terem sido utilizados procedimentos participativos para a produção de seus dados, uma vez que carecemos de estudos baseados na perspectiva das próprias crianças refugiadas. Além disso, a partir do que mostram as crianças, este estudo sugere possibilidades de melhor acolhimento no país estrangeiro, no contexto escolar e na instituição de acolhimento, e propõe reflexões acerca da diversidade cultural, relação com a natureza, e propriedade da Terra.

Em paralelo às contribuições dessa pesquisa, estão suas limitações, as quais residem no fato de ter se tratado de uma pesquisa exploratória; de o estudo se ocupar com crianças entre cinco e dez anos de idade, quando há importante porcentagem de crianças com menos e mais idade dentro da população refugiada; ter sido realizado com crianças recém chegadas a uma instituição de passagem, quando há necessidade de investigar o cotidiano de crianças estabelecidas em outros contextos e residentes no país de acolhimento há mais tempo, entre outras questões.

Este final, portanto, não encerra a questão das crianças refugiadas e não serve de ponto final, há mais a ser feito. Sendo assim, o encerramento desta pesquisa deve ser tido como ponto e vírgula, como possibilidade de abertura para que novas pesquisas se façam, seguindo as pistas deixadas pelas crianças neste e noutros estudos, bem como ultrapassando as limitações encontradas até aqui. As crianças nos contam acerca de como vivem, do que precisam e do que desejam, isto deve nos

movimentar a considerá-las em suas singulares formas de vida. Vejamos, enxerguemos, ouçamos e sintamos, pois.

REFERÊNCIAS

ACNUR, OIM E CÂRITAS RIO PARABENIZAM PREFEITURA DO RIO PELA CRIAÇÃO DO COMITÊ PARA ATENÇÃO A PESSOAS REFUGIADAS, IMIGRANTES E APÁTRIDAS. **ACNUR**, 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/02/15/acnur-oim-e-caritas-rio-parabenizamprefeitura-do-rio-pela-criacao-do-comite-para-atencao-a-pessoas-refugiadasimigrantes-e-apatridas/>. Acesso em: 04 julho, 2022.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Afegãos desesperados invadem aeroporto de Cabul e se agarram a avião para fugir do Talibã. *Jornal Nacional*, [s.l.], 16 ago 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/08/16/afegaos-desesperados-invadem-aeroporto-de-cabul-e-se-agarram-a-aviao-para-fugir-do-taliba.ghtml>> Acesso em 02 abril 2024.

ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M. Diáspora. In: TRIBALISTAS. **Tribalistas**. [S.l.]: Universal Music, 2017.

ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M.; BABY, P. Vilarejo. In: TRIBALISTAS. **Tribalistas Ao Vivo**. [S.l.]: Altafonte, 2019.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

ÁLVAREZ, N. M.; DÍEZ, E.; ARBERAS, E. J. Análisis del funcionamiento y participación en las actividades de la vida diaria en los campamentos de refugiados saharauis. **Journal of Occupational Science**, v. 29, n. 2, 2022.

ARENDT, H. **Nós, os refugiados**. [s. n.]. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2013. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/20131214http://www.lusosofia.net/textos/20131214-hannaharendtnososrefugiados.pdf>. Acesso em: 04 julho, 2022.

ASSUMPÇÃO, A. M.; TEIXEIRA COELHO, J. P. R. Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPOTICS. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 28(60), 2020, p. 167–185. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006010>

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARCELOS, T. DO N. DE.; CAVALCANTE, J. R.; FAERSTEIN, E., DAMIÃO, J. DE J. Migração forçada, refúgio, alimentação e nutrição: uma revisão integrativa da literatura na perspectiva da segurança alimentar e nutricional. **Physis: Revista De Saúde Coletiva**, 33, e33026, 2023. <https://doi.org/10.1590/S0103-7331202333026>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BENETTON, J. A narrativa clínica no método terapia ocupacional dinâmica. **Revista CETO**, ano 13, nº 13, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://ceto.pro.br/wp-content/uploads/2021/03/01-benneton-1.pdf>. Acesso em: 02 julho, 2022.

BENETTON, M. J. **A terapia ocupacional como instrumento nas ações de saúde mental**. 1994. 190 f. Tese (Doutorado em Saúde Mental) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

BENETTON, J.; MARCOLINO, T. Q. As atividades no Método Terapia Ocupacional Dinâmica. **Cad. Ter. Ocup.** UFSCar, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 645-652, 2013.

BEZERRA, B. C., BORGES L. M., CUNHA M. P. Filhos das fronteiras: revisão da literatura sobre imigração involuntária, infância e saúde mental. **Revista CES Psicologia**, v. 12, n. 2, 2019, p. 26-40

BÍBLIA. **Letra grande: nova versão internacional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. Pesquisa participante: a partilha do saber: Uma introdução. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006, p. 7-20.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Promoção da saúde mental de crianças e adolescentes em contextos migratórios**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Promoção da saúde mental de crianças e adolescentes em contextos migratórios**. [Brasília]: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/53082>. Acesso em: 19 set. 2023.

CAETANO, A.; FALCÃO, V. Amarelo, Azul e Branco. In: ANAVITÓRIA. **Cor**. [S.I.]: Anavítória Artes, 2021.

CAMELO, M. Casa Pré-Fabricada. In: LOS HERMANOS. **Bloco do Eu Sozinho**. [S.I.]: Abril Music, 2001.

CARDINALLI, I.; SILVA, C. R. Atividades humanas na terapia ocupacional: construção e compromisso. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 29, e2880, 2021.

CASTRO, L. R. de. Descolonização e direitos da criança: uma introdução. **O Social em Questão**, nº 56, 2023, p. 25-38.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança

Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

DADOS SOBRE REFÚGIO. **ACNUR**, 2022. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Acesso em: 28 out 2023.

DAHER, J. C. **Terapia Ocupacional e Lazer na Infância: o brincar, a criança e a cultura**. In: QUEIROZ, A. G. Lazer, uma ocupação necessária: reflexões terapêuticas ocupacionais. 1. Ed. Editora Saci, 2021, p. 65-85.

D'ONOFRIO, S. Nowruz: as sementes de um novo dia. **O Correio da UNESCO**, janeiro-março, 2019, p. 54-55. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366654_por.

EL PAÍS. **Adolescente sírio percorre 500 quilômetros a pé com seu cachorro**.

Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/23/videos/1443023464_356326.html Acesso em: 13 de mar. 2024.

EMICIDA; LEVY, X.; OGI. Casa. In: EMICIDA. **Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...** [S.l.], Laboratório Fantasma: 2015.

GALHEIGO, S. M. **O cotidiano na terapia ocupacional: cultura, subjetividade e contexto históricosocial**. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 104-9, set./dez. 2003.

HOY, PALESTINA. **Un niño palestino impactado mira a un gato que fue asesinado durante los intensos bombardeos israelíes en Gaza**. 10 out 2023. X: @HoyPalestina. Disponível em: <https://twitter.com/HoyPalestina/status/1711705137872244999>. Acesso em: 14 mar 2024.

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. de; SILVA, B. G. **Refúgio em Números** (7ª Edição). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

KROEF, R. F. da S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estud. psicol. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, ago 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812020000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 set 2023.

KUJAWSKI, G. M. A crise do cotidiano. In: (KUJAWSKI) **A crise do Século XX**. São Paulo, Ática, 1988. p. 31-61.

KORP, H; STRETMO, L. The predicament of the child refugee - understanding health and wellbeing in the daily life of migrant children and young people. **Int J Qual Stud Health Well-being**, v.15, sup.2, 2020. doi:10.1080/17482631.2020.1843268

LEMINKSI, Paulo. **Catatau**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

LIMA, R. S.; FERREIRA NETO, J. A.; FARIAS, R. C. P. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. **Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 507-522, 2015. DOI: 10.12957/demetra.2015.16072. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/demetra.2015.16072>. Acesso em 15 set. 2023.

MANNAY, D. Cartografiar imágenes – representar gráficamente lo visual y lo creative en la investigación en Ciencias Sociales. In: MANNAY, D. **Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa**. Narcea Ediciones, Edição 1, 2017. p.19-35.

MARQUES, I. P. *et al.* **Saúde mental global: pistas a partir de uma experiência de cooperação entre Brasil e Itália**. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 04, 2022, p. 1669-1678. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022274.08642021>. Acessado em 15 out 2022.

MARTUSCELLI, P. N. A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, n. 42, 2014, 281–285.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª edição São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NOSELLA, P. Ética e pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 out 2022.

MBEMBE, A. A ideia de um mundo sem fronteiras. Trad. Stephanie Borges. **Revista Serrote**, Instituto Moreira Salles, 2019b. s.p. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-por-achille-mbembe/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

MARCOLINO, T. Q. Sobre reabilitar o que não se reabilita. **Revista do Centro de Estudos de Terapia Ocupacional**. Ano 8, nº 8. SP, 2003.

MARCOLINO, T. Q. Como trabalhamos com a noção de ampliação de cotidiano: considerações a partir do Método Terapia Ocupacional Dinâmica. In: MATSUKURA, T. S.; SALLES, M. M. (Eds.), **Cotidiano, atividade humana e ocupação: perspectivas da terapia ocupacional no campo da saúde mental**. EdUFSCar, 2016, p. 105-122.

MONTEIRO, S. R.; LIMA, P. R. B.; SIMPLÍCIO, K. M. de M. G. Refugiados e o direito de permanência de seus animais no abrigo. **Revista Latino-Americana de Direitos da Natureza e dos Animais**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. p. 76–92, 2021. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/rladna/article/view/807>. Acesso em: 13 mar. 2024.

MOSCOCO, M. F. R. **Biografía para uso de los pájaros**: Memoria, infancia y migración. 1a. ed., Quito: Editorial IAEN, 2013.

OLIVEIRA, J. C. **Loucura e refúgio: o cotidiano de pessoas em situações extremas**. Monografia (Residência em Saúde Mental) – Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 62. 2018.

PARAGUASSU, Fernanda. **Narrativas de infâncias refugiadas: a criança como protagonista da própria história**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2022.

PASTORE, Marina Di Napoli. O TEMPO DO BRINCAR: NARRATIVAS VISUAIS A PARTIR DE EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 42, n. 42, p. 01–18, 2020. DOI: 10.19179/2319-0868.796. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/796>. Acesso em: 30 maio. 2024

PEREIRA, E. T. **Brincar e Criança**. In: CARVALO, A. Brincar(es). 1. Ed. At. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p. 18-27.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REUNIÃO FAMILIAR. ACNUR, n. d. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/construir-futuros-melhores/solucoes-duradouras/reuniao-familiar/>. Acesso em: 15 mar 2024.

RIZZINI, I. **O bem estar da criança e o direito à participação na américa latina**. [S. l.], [202-?].

RUSSO, K.; MENDES, L.; BORRI-ANADON, C. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa**, 50(175), p. 256–272, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146943>

SARACENO, B. A cidadania como forma de tolerância. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.22, n. 2, p. 93-101, maio/ago. 2011.

SARMENTO, J. M. **Imaginários e culturas da infância**. Portugal: Minho, 2002. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em 19 set. 2023.

SCHIRRMACHER, C. **Entenda o Islã**: história, crenças, política, charia e visão sobre o cristianismo. São Paulo: Editora Vida Nova, 2017.

SILVA, C. R., CARDINALLI, I., SILVESTRINI, M. S., FARIAS, A. Z., PRADO, A. C. S. A., AMBROSIO, L., OLIVEIRA, M. T., PAULA, B. M. (2017). La terapia ocupacional y la cultura: miradas a la transformación social. **Revista Chilena de Terapia**

Ocupacional, 17(1), 2017, p. 105-113. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-5346.2017.46383>. Acesso em 19 set. 2023.

SILVA, J. A.; LIMA, E. M. F. A. **Composições lúdicas entre crianças, jovens, adultos e natureza**. *ClimaCom – Devir Criança* [Online], Campinas, ano 7, n. 18, Set. 2020.

SILVA, R. G. de A. A questão dos refugiados e a ideia de pertencimento ao mundo em Hannah Arendt. **Philósophos**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 377-414, JAN./JUN. 2018.

SILVEIRA, N. da. Retrospectiva de um trabalho vivido no Centro Psiquiátrico Pedro II do Rio de Janeiro. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 9, n. 1, p. 138–150, jan. 2006.

SCHNERONK, A. R.; ANTUNES, A. A. N.; ANTUNES, C. M.; DERDYK, J. C. M. C.; TATIT, P. R. M.; GALDINO, S. S. A Nossa Casa. In: ANTUNES, ARNALDO. **Saiba**. [S.l.], Rosa Celeste: 2004.

SOUZA, I. **A pesquisa e o problema de pesquisa: Quem os determina?** Embrapa, 2001.

ÜNVER, H; ÇERI, V., PERDAHLI FIŞ, N. An overview of the mental and physical health status and post-migration psychosocial stressors of refugee toddlers and preschoolers. **J Child Adolesc Psychiatr Nurs**, 34(4), p. 335-342, 2021. doi: 10.1111/jcap.12340.

VIDELA, M. D. Vínculo Humano-Animal: Qué Clase de amor es ese? **Calidad de Vida Y Salud**, 13, 2020, p. 2-31.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

INFÂNCIAS E(M) REFÚGIO: O COTIDIANO DE CRIANÇAS REFUGIADAS

Eu, Jessica Cunha de Oliveira Nagem, estudante do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Infâncias e(m) Refúgio: O cotidiano de crianças refugiadas” orientada pela Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid.

A criança pela qual você é responsável está sendo convidada para participar da pesquisa “Infâncias e(m) Refúgios: O cotidiano de crianças refugiadas”.

O objetivo desse estudo é identificar e analisar a perspectiva de crianças refugiadas e em situação de refúgio sobre o próprio cotidiano, explorar qual é a perspectiva que elas têm a respeito da situação de refúgio vivenciada; e identificar com elas seus fazeres, relações e espaços de circulação, a partir do contexto de moradia atual.

A criança sob sua responsabilidade foi selecionada por estar acolhida junto de sua família na instituição onde a pesquisa será desenvolvida e apresentar idade entre cinco e dez anos. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento ela poderá desistir de participar e você poderá retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo na relação com a pesquisadora ou com a instituição em que a criança está acolhida.

As crianças terão liberdade para, a partir do esclarecimento dos objetivos da pesquisa, definir qual a melhor maneira de se expressarem sobre cinco categoriais do cotidiano, sendo elas: habitar, brincar, conversar, passear e comer. Desta forma, materiais como desenhos, fotografias, áudios e vídeos podem ser utilizados, desde que isso seja do interesse delas e, portanto, já solicito sua autorização para efetuar gravações em áudio e/ou vídeo.

As atividades serão realizadas dentro do cronograma da instituição, após análise e aprovação de seus gestores. A previsão consiste em que estejamos próximos durante o período de uma semana para nos conhecermos antes de realizarmos os encontros para as

entrevistas. Após a primeira semana, realizaremos encontros de uma a uma hora e meia, com uma ou três crianças, buscando explorar as categoriais compartilhadas no parágrafo anterior. As falas ou outros tipos de auto-expressão utilizados pelas crianças serão cuidadas de modo que elas não sejam expostas, nem seus nomes divulgados; em qualquer etapa do estudo o conteúdo compartilhado por elas será tratado de forma anônima. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

A participação nestas atividades terá a mediação da pesquisadora e de antemão não oferece às crianças nenhum risco. Apesar disso, é possível que as crianças sintam-se constrangidas, vivam situações de timidez ou vergonha, tenham lembranças difíceis, expressem situações desagradáveis ou se machuquem fisicamente com os materiais utilizados nas atividades realizadas por elas. Assim sendo, a pesquisadora estará atenta e cuidadosa para acolher estes possíveis acontecimentos, propondo-se a conversar com a criança, que pode optar, inclusive, por não mais participar da atividade. Caso haja demanda que justifique encaminhamento individual para outro tipo de cuidado, a pesquisadora se compromete a efetuar-lo, buscando promover o cuidado à saúde da criança.

A criança não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo.

Este trabalho poderá contribuir positivamente para a construção de políticas públicas que visem acolher e cuidar da população refugiada no Brasil, assim como poderá promover maior conhecimento acerca do cotidiano das crianças refugiadas na comunidade científica e social. Esta construção poderá ser mais sensível à voz das crianças a partir do oferecimento de espaços seguros de falas e auto-expressão por parte das crianças, tornando legítima a importância de compreender seus cotidianos a partir delas mesmas e, assim, refletir e promover ações que possibilitem real e satisfatório impacto em suas vidas.

Você também receberá um retorno, a partir das definições das participantes sobre os dados obtidos através desta pesquisa. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora. Nele, também constam o telefone e o e-mail da pesquisadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de sua criança a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas

envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos).
Endereço: Rodovia Washington Luis km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP.
Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Jessica Cunha de Oliveira Nagem
Endereço: Rodovia Washington Luis, km 235, São Carlos/SP - CEP: 13565-905
Departamento de Terapia Ocupacional – Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional
Contato telefônico: (16) 3351-9787 ou (16) 98134-4262
E-mail: cunhajessica.to@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE ASSENTIMENTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

**Termo de Assentimento
(Será lido para as crianças de modo que seja acessível)**

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Infâncias e(m) refúgio: o cotidiano de crianças refugiadas”. Seus pais ou responsáveis deixaram você participar. Queremos conhecer o seu cotidiano, ouvindo você contar sobre sua casa, suas brincadeiras, conversas, passeios e sua alimentação.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de cinco a dez anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, isso é um direito seu e você não terá nenhum problema se aceitar e depois desistir.

A pesquisa será feita na instituição onde você está acolhida atualmente, e nós vamos decidir juntas qual a melhor maneira para que vocês contem o que quiserem sobre o dia a dia de vocês e o modo como moram, brincam, conversam, passeiam e comem. Para isso, poderemos conversar, anotar em cadernos, tirar fotos, gravar áudios ou vídeos, ou outros materiais que vocês, juntos, decidirem, de acordo com o que acharem mais interessante e que dê certo para nós.

A sua participação nesta pesquisa não é obrigatória, não será remunerada e não implicará em despesas para você. Todas as despesas que venham a ocorrer com essa pesquisa serão devolvidas. Você será reembolsado caso algo de ruim ocorra por conta do desenvolvimento desta pesquisa.

As gravações e transcrições, assim como todas as informações recebidas, serão acessadas somente por mim, elas serão guardadas em um dispositivo eletrônico local, assim, todo e qualquer registro não será guardado em plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou na “nuvem”. Quando já tivermos todas as informações necessárias para a pesquisa, os vídeos e os áudios gravados serão apagados. Quando os resultados desta pesquisa forem alcançados, se você quiser, poderei te encontrar para contar quais foram os resultados. Além disso, haverá uma cópia do trabalho original disponível aqui onde você está acolhida(o) e você poderá ver.

Você receberá uma via desta autorização, assinada por mim e com meu telefone e endereço. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre as participações agora ou a qualquer momento.

Usar esses materiais é considerado seguro, mas talvez você possa se sentir tímido(a) ou com vergonha durante algumas das atividades. Se isso acontecer, você poderá me falar na mesma hora e podemos parar a atividade. E se você tiver vontade de conversar sobre alguma coisa ou sentimento que apareceram durante as nossas atividades, você pode me ligar no telefone (21) 983984090 – pesquisadora Jessica Cunha de Oliveira Nagem.

Também têm coisas boas que podem acontecer, como você começar a participar mais e ser mais ouvido(a) quando os(as) responsáveis pela instituição onde você está forem tomar decisões que tenham a ver com as atividades daqui da instituição, você conhecer e entender melhor sobre si mesmo(a) e sobre o seu próprio cotidiano e o que pode ser feito para que ele melhore, além disso, vamos poder mostrar o resultado do nosso trabalho para quem você decidir que seja importante.

Ninguém de fora, além dos seus responsáveis, saberá que você está participando dessa pesquisa; não vamos contar para outras pessoas, nem dizer o que você nos disse para estranhos. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem colocar os nomes das crianças que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar pessoalmente ou ligar naquele telefone que está escrito aqui nesse texto.


Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e autorizo a participação.

Local e data:

Nome da Pesquisadora

Nome do Responsável Legal

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO À INSTITUIÇÃO

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional Rod. Washington Luis, Km. 235- C.P.676 -CEP 13565-905 São Carlos – SP – E-mail: ppgto@ufscar.br</p>
---	--

Solicitação de Autorização

Vimos, por meio desta, solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado *'Infâncias e(m) Refúgio: O Cotidiano de Crianças Refugiadas'* sob responsabilidade da pesquisadora *Jessica Cunha de Oliveira Nagem*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional – PPGTO/UFSCar, e sob orientação da *Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid*.

A pesquisa tem o objetivo de identificar e analisar a perspectiva de crianças refugiadas e em situação de refúgio, vinculadas a uma instituição responsável por acolhê-las junto de suas famílias, acerca do próprio cotidiano.

Para o alcance dos objetivos estabelecidos, serão realizadas entrevistas com as crianças participantes, de modo presencial, na instituição selecionada e acontecerão entre uma hora ou uma hora e trinta, utilizando atividades e brincadeiras do próprio cotidiano e o interesse das crianças como principal ferramenta comunicativa. Os dados obtidos serão registrados através de diário de campo, fotografia das atividades realizadas e gravação de áudio dos encontros. O número total de encontros, datas e horários serão estabelecidos em parceria com a instituição e os encontros acontecerão na própria instituição, seguindo os protocolos de segurança e o plano de contingenciamento estabelecido e tendo como prazo o final do primeiro trimestre de 2023.

A proposta é que a pesquisa seja realizada com a participação das crianças vinculadas à Vila Minha Pátria localizada na Estrada Mun., s/n - km 2 - Zona Rural, Morungaba - SP, 13260-000, mediante a autorização do responsável por ela e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres humanos.

Além disso, aponta-se que a pesquisa será realizada com as crianças após a autorização dos seus responsáveis e das mesmas, mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento, respectivamente.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir com mais elementos para a compreensão do cotidiano de crianças refugiadas. Acredita-se que, ao se considerar a voz das crianças para a construção desse conhecimento, uma análise mais qualitativa sobre esta temática poderá ser realizada, conduzindo ações futuras de cuidado e prevenção à saúde mental das infâncias em refúgio no solo brasileiro.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Jessica Cunha de Oliveira Nagem

Mestranda em Terapia Ocupacional, PPGTO – UFSCar

E-mail: jessicacon@ufscar.com

Celular: (21)983-984090



Maria Fernanda Barboza Cid

Orientadora



Jessica Cunha de Oliveira Nagem

Pesquisadora

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO-CONTEXTO

AUTORIZAÇÃO

Eu, FERNANDO MACEDO BRANDÃO, RG 3.396.954 SSPBA , diretor(a) e/ou responsável pela **Junta de Missões Nacionais**, situada na Rua José Higino, 416, Prédio 18, Tijuca RJ. 20510-412, autorizo o desenvolvimento da pesquisa **‘Infâncias e(m) Refúgio: o cotidiano de crianças refugiadas’**, sob responsabilidade da pesquisadora Jessica Cunha de Oliveira Nagem, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional-PPGTO/UFSCar, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid.

Aponta-se que a pesquisa será realizada com as crianças refugiadas vinculadas a **Vila Minha Pátria**, situada na Estrada Municipal, KM 2, Zona Rural – Morungaba SP 13260-000, após a autorização dos seus responsáveis e das mesmas, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento, respectivamente.

Morungaba, 27 de Outubro

Vila Minha Pátria



Fernando Macedo Brandão

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO-CONTEXTO



AUTORIZAÇÃO

Eu, Fabiola Molulo Tavares RG: 1100-847 SSP, diretor(a) e/ou responsável pelo **PROJETO VILA MINHA PÁTRIA** situada na Estrada Municipal, KM 2, Zona Rural – Morungaba SP 13260-000, autorizo o desenvolvimento da pesquisa **‘Infâncias e(m) Refúgio: o cotidiano de crianças refugiadas’** sob responsabilidade da pesquisadora Jessica Cunha de Oliveira Nagem, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional-PPGTO/UFSCar, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Fernanda Barboza Cid.

Apona-se que a pesquisa será realizada com as crianças refugiadas vinculadas a instituição, após a autorização dos seus responsáveis e das mesmas, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento, respectivamente.

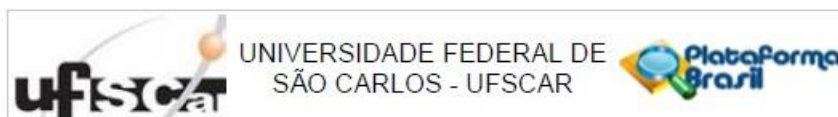
Morungaba, 13 de outubro 2022

Vila Minha Pátria

Fabiola Molulo Tavares



ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Infâncias e(m) Refúgio: O cotidiano de crianças refugiadas

Pesquisador: JESSICA CUNHA DE OLIVEIRA NAGEM

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64901222.0.0000.5504

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional - PPGTO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.894.650

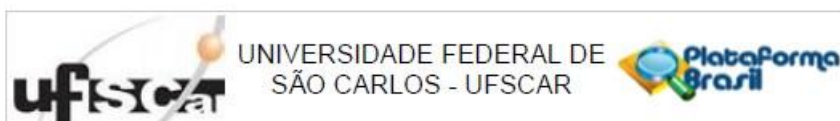
Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2034788.pdf Versão 2 do Projeto, de 13/12/2022).

RESUMO: A pesquisa tem o objetivo geral de identificar e analisar a perspectiva de crianças refugiadas e em situação de refúgio acerca de seus cotidianos e os objetivos específicos de explorar com as crianças refugiadas, qual é a perspectiva que elas têm a respeito da situação de refúgio vivenciada e identificar, junto a elas, seus fazeres, relações e espaços de circulação, a partir do contexto de moradia atual. Estas crianças estão vinculadas a uma

instituição responsável por acolhê-las junto de suas famílias, onde a pesquisa será realizada. Para o alcance dos objetivos estabelecidos, esta pesquisa se desenvolverá em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Serão realizadas entrevistas com as crianças participantes, de modo presencial, na instituição selecionada e acontecerão entre uma hora ou uma hora e trinta, utilizando atividades e brincadeiras do próprio cotidiano e o interesse das crianças como principal ferramenta comunicativa. Os dados obtidos serão registrados através de diário de campo, fotografia das atividades realizadas e gravação de áudio dos encontros. O número total de encontros, datas e horários serão estabelecidos em parceria com a instituição e os encontros acontecerão na própria instituição, seguindo os protocolos de segurança e o plano de contingenciamento estabelecido e tendo como prazo o final

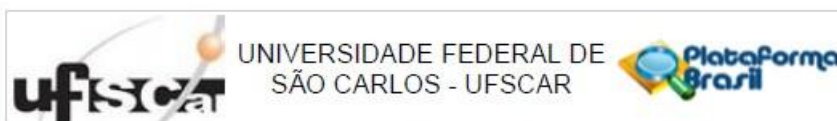
Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.894.650

do primeiro trimestre de 2023. HIPÓTESE: Acredita-se que a população infanto-juvenil experimente importante sofrimento psicossocial em razão do deslocamento forçado, e da situação de refúgio, com repercussões em seus cotidianos e nas atividades que os compõem. Através desta pesquisa será possível contribuir para melhores condições de acolher e cuidar desta população que busca refúgio em solo brasileiro. METODOLOGIA: A pesquisa será executada nos seguintes procedimentos: 1 Procedimentos éticos - Este projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e seu início ocorrerá após sua aprovação pelo referido Comitê. Aos responsáveis pelos participantes será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentando os riscos, os benefícios e os direitos dos participantes, bem como a garantia de sigilo e da possibilidade de desistir ou recusar-se a participar da pesquisa durante todo o processo. O termo será apresentado pessoalmente nos encontros realizados na instituição. 2 Procedimentos de identificação e localização dos participantes - A localização e identificação dos participantes desta pesquisa se dará a partir do contato com a instituição responsável por recebê-los na cidade de Morungaba, com a qual será realizado contato telefônico e posteriormente contato presencial. Após conhecer a instituição, o projeto será apresentado para a mesma e a partir de suas considerações os participantes serão localizados. Uma vez localizados, o projeto será apresentado para seus responsáveis e, diante de suas autorizações, buscar-se-á estabelecer uma relação com as participantes, com vistas a apresentar o projeto para elas e convidá-las a participar, entendendo que, a autorização de seus responsáveis não substitui o desejo das participantes; as quais devem ser consideradas sujeitos ativos durante todos os processos e todas as etapas desta pesquisa. 3 Procedimentos para produção dos dados - Os dados serão produzidos através de encontros que acontecerão diariamente durante o período de quinze dias na instituição responsável por acolher as participantes, em disponibilidade integral durante todo este período. Primeiramente, acompanharei a rotina da instituição no período de sete dias consecutivos, durante o turno da manhã, tarde e/ou noite (a ser definido em diálogo com a instituição) no sentido de me ambientar e conhecer a organização da instituição e as pessoas por ela acolhidas. Durante esta ambientação buscarei reconhecer potenciais participantes da pesquisa, de modo a convidá-las para tanto e estarei atenta aos seguintes temas que permeiam suas vidas: casa/morar, brincar e comer. Estes temas foram adaptados para esta pesquisa a partir das "categorias típicas do cotidiano" (KUJAWISKI, 1968, p. 42) e serão explorados em encontros realizados nos oito dias finais, distribuídos nos turnos a serem definidos com instituição e as participantes. Os encontros para as entrevistas serão realizados no formato individual ou em grupos de até três crianças, o que será

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.894.650

definido com a instituição e as participantes. Serão quatro encontros para cada criança, com duração de 1h a 1:30h no turno da manhã ou tarde, o que será definido em diálogo com a instituição, considerando a disponibilidade das participantes. A cada grupo ou cada criança será apresentado, em linguagem acessível para elas, um dos temas supracitados. Nestes encontros serão utilizados materiais previamente selecionados, lúdicos e expressivos e as crianças serão convidadas a contar sobre o tema em questão através de atividades de seus interesses e comuns aos seus cotidianos. O produto da criação destes encontros pertencerá a criança que o fez. No último encontro, será proposta a análise das atividades por parte das crianças. A elas será pedido que levem o que fizeram nos encontros anteriores, eu levarei o registro fotográfico das atividades realizadas e cada criança poderá construir sua própria narrativa acerca do cotidiano. Ao revisitar as atividades realizadas, as crianças poderão compilar suas atividades, o que pertencerá a elas e será registrado em foto por mim. O áudio deste último encontro será gravado através de dispositivo eletrônico. As atividades de todos os encontros serão registradas por foto e os encontros serão descritos no diário de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar e analisar a perspectiva de crianças refugiadas e em situação de refúgio sobre o próprio cotidiano. Objetivo Secundário: Explorar com crianças refugiadas, qual é a perspectiva que elas têm a respeito da situação de refúgio vivenciada; identificar, junto às crianças refugiadas, seus fazeres, relações e espaços de circulação, a partir do contexto de moradia atual.

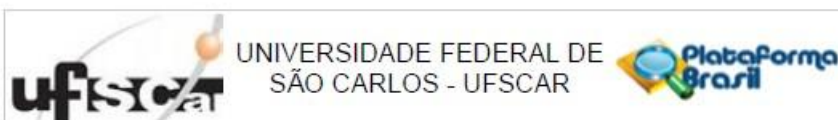
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresenta riscos e/ou desconfortos. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Dessa forma, o pesquisador deve fazer o exercício da alteridade colocando-se no lugar do sujeito participante para detectar possíveis riscos/desconfortos, que podem ser físicos, morais ou psicológicos.

Neste sentido as pesquisadoras afirmam que cansaço ou alterações comportamentais ao realizar as atividades; desconforto ou constrangimento durante o registro dos dados; alterações de humor em decorrência da evocação de lembranças de experiências traumáticas; alterações de comportamentos em função de reflexões sobre

rotina, relações interpessoais e cotidiano; desconforto geral, estresse, quebra de sigilo, cansaço ou vergonha, dano, quebra de anonimato; além de riscos físicos (reações alérgicas diversas, lesões, sangramento, edema, etc.) ocasionados pelos materiais utilizados para realização das atividades

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9885 E-mail: oephumanos@ufscar.br



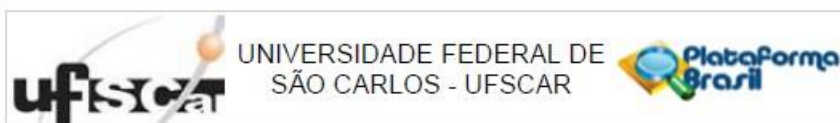
Continuação do Parecer: 5.894.650

de coleta de dados. Em caso de cansaço ou alterações comportamentais ao realizar as atividades; desconforto ou constrangimento durante o registro dos dados, as atividades serão interrompidas, bem como o registro de dados e a criança será acolhida no que apresentar de necessidade, podendo culminar na descontinuidade da atividade em questão e no descarte dos dados relativos a criança constrangida/desconfortável; em caso de alterações de humor em decorrência da evocação de lembranças de experiências traumáticas, a criança será acolhida, ouvida e receberá o suporte necessário para manutenção de seu bem estar, tanto pela pesquisadora quanto, se necessário, por serviço especializado, será ainda acompanhada posteriormente para garantia de que encontra-se bem; o mesmo se aplicará em caso de alterações de comportamentos em função de reflexões sobre rotina, relações interpessoais e cotidiano; desconforto geral e estresse; em caso de quebra de sigilo, esta pesquisa será descontinuada e as crianças serão protegidas, o que também se aplicará em caso de quebra de anonimato; em caso de cansaço ou vergonha ou dano, a criança será acolhida e cuidada, a atividade que estiver sendo realizada poderá ser descontinuada, retomada posteriormente ou não, de acordo com o bem estar da criança; com relação aos riscos físicos (reações alérgicas diversas, lesões, sangramento, edema, etc.) ocasionados pelos materiais utilizados para realização das atividades de coleta de dados, a criança receberá o devido socorro em serviço especializado, a atividade que estiver sendo realizada será interrompida, e a pesquisadora arcará com eventuais despesas geradas pelo dano vivenciado. Como benefícios será ofertado às crianças participantes desta pesquisa espaço prazeroso e interessante para elas, contribuindo para a criação de espaços de bem estar durante a execução das entrevistas; possibilitar a participação ativa das crianças na construção de conhecimento acerca de seus próprios cotidianos; possibilitar às participantes desta pesquisa a apropriação de seus cotidianos e suas histórias; abrir a possibilidade de reconhecer e acolher eventuais experiências traumáticas ou de sofrimento e endereçar a espaços de cuidado adequados; contribuir para construção de políticas públicas emancipatórias, de cuidado em saúde mental e acolhimento para a população infanto-juvenil refugiada no Brasil; contribuir para a redução da lacuna científica acerca da população refugiada; sensibilizar a comunidade científica para maior engajamento na causa dos refugiados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/2012 suas complementares.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.694.650

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

gradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 1ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida). Pendências apontadas no relatório anterior:

PENDÊNCIA 1 - Quanto aos riscos apresentados, quais as ações serão tomadas caso algo aconteça?

Pendência resolvida: Foram apresentadas as ações a serem tomadas.

PENDÊNCIA 2 - O consentimento pós informado faz parte do TCLE e do TALE e deve estar no final de cada um destes termos e não como um documento separado.

Pendência resolvida: O consentimento pós informado foi acrescentado ao TCLE e ao TALE e os novos termos foram anexados na plataforma Brasil.

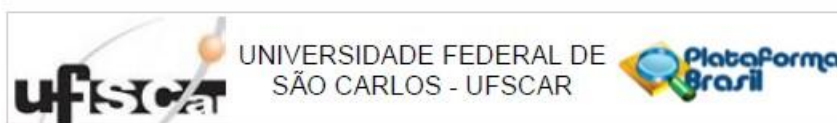
PENDÊNCIA 3 - O TCLE e o TALE precisam conter informações acerca de Ressarcimento: Descrever se haverá ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa (transporte e alimentação); e Indenização: Formas de indenização diante de eventuais danos

decorrentes da pesquisa; buscar indenização de acordo com as leis vigentes no Brasil; Segurança na transferência e no armazenamento dos dados: Uma vez concluída a coleta de dados, é recomendado ao pesquisador responsável excluir as gravações de vídeo ou áudio; Acesso aos resultados da pesquisa: Descrever como os resultados da pesquisa serão informados aos participantes ao término da mesma; Fornecimento de uma via original do TCLE, com assinaturas e rubricas: Garantir de que o participante da pesquisa receberá uma VIA do TCLE assinada pelo pesquisador responsável.

Pendência resolvida: As informações foram inseridas e os novos termos foram anexados na plataforma Brasil.

PENDÊNCIA 4 - Deixar mais detalhado os procedimentos de coleta de dados junto às crianças, quanto à frequência, duração e temas a serem abordados para certeza dos cuidados éticos junto à

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.894.650

população participante.

Pendência resolvida: Os procedimentos de coleta de dados junto às crianças foram detalhados e a nova versão do projeto de pesquisa foi anexada na plataforma Brasil.

Considero que as questões éticas foram contempladas e, portanto, considera-se o projeto aprovado.

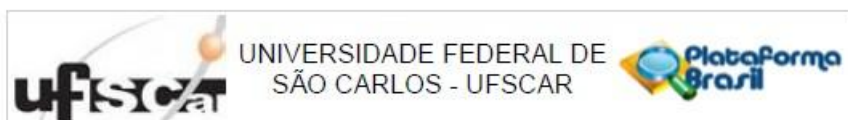
Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2034788.pdf	13/12/2022 22:07:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	alterado_projeto_de_pesquisa_versao1.pdf	13/12/2022 22:05:18	JESSICA CUNHA DE OLIVEIRA NAGEM	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Versao1.pdf	13/12/2022 22:03:38	JESSICA CUNHA DE OLIVEIRA NAGEM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	alterado_tcle_responsaveis_versao1.pdf	13/12/2022 22:00:18	JESSICA CUNHA DE OLIVEIRA NAGEM	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.894.650

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	alterado_tale_versao1.pdf	13/12/2022 21:58:03	JESSICA CUNHA DE OLIVEIRA NAGEM	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/11/2022 10:38:15	JESSICA CUNHA DE OLIVEIRA NAGEM	Aceito
Outros	Autorizacao_JMN.pdf	28/10/2022 12:47:26	JESSICA CUNHA DE OLIVEIRA NAGEM	Aceito
Outros	Autorizacao_VMP.pdf	28/10/2022 12:46:52	JESSICA CUNHA DE OLIVEIRA NAGEM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 14 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br