

---

## **Interculturalidade e Invisibilidade: a Criança Refugiada no Contexto Intercultural<sup>1</sup>**

Fernanda PARAGUASSU<sup>2</sup>

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

### **RESUMO**

Nos últimos anos, a migração infantil transnacional tem se tornado mais visível na mídia em todo o mundo, o que desperta para a necessidade de ir além do enfoque adultocêntrico das ciências sociais e aprofundar estudos acadêmicos específicos sobre as questões que envolvem o processo migratório de crianças refugiadas. Este artigo organiza a base para uma etapa seguinte da investigação que dará voz ao pequeno migrante e tentará compreender, por meio de sua própria narrativa, questões relacionadas à convivência das crianças refugiadas no país acolhedor. Para isso, vamos analisar o conceito de interculturalidade, abordando a comunicação intercultural, tendo como ponto de partida o trabalho de Ulrike Schröder – “Comunicação intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário” –, e de outros autores, como forma de dar visibilidade ao protagonista da própria história.

**PALAVRAS-CHAVE:** comunicação intercultural; criança; refugiados.

### **FLUXOS DA MIGRAÇÃO FORÇADA**

Estudiosos e protagonistas das migrações e do processo de globalização têm um ponto em comum: “o fato migratório é definitivamente aceito como um fenômeno histórico incontestavelmente irreversível” (ELHAJJI, 2013). As duas últimas décadas têm sido de mudanças significativas na magnitude, no alcance e na complexidade das questões globais sobre os refugiados. São 70,8 milhões de pessoas que foram forçadas a deixar seus lares por conta de guerras e perseguições (ACNUR, 2019). Desse total, 25,9 milhões cruzaram a fronteira de seus países, sendo que 50% são crianças.

No Brasil, importante país de trânsito e de destino de migrantes, o aumento do número de crianças que ingressam em território nacional, fugindo de situações de conflito em seus países, justifica o estudo sobre interculturalidade, sob a perspectiva da comunicação intercultural, que contribuirá para compreender a adaptação e a inserção dessas crianças em seu novo espaço social, cultural e simbólico.

Em 2017, o número acumulado de refugiados reconhecidos pelo Brasil estava

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no GP Geografias da Comunicação, XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Comunicação e Cultura da ECO-UFRJ, email: [fparaguassu@gmail.com](mailto:fparaguassu@gmail.com)  
Bolsista do CNPq.

---

em 10.145. As solicitações de refúgio totalizaram 86 mil, número que aumentou com a entrada de venezuelanos no país nos últimos anos. Somente em 2017, foram reconhecidos 587 refugiados, sendo a maior parte da Síria, da República Democrática do Congo e da Palestina. Desse total, 14% eram crianças de zero a doze anos de idade (CONARE. De acordo com a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), entende-se por refugiado a pessoa que deixa o seu país de origem ou de residência habitual devido a fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos.

Apesar dos números globais, a migração forçada nem sempre é entendida como fenômeno social mundial, mas como problema ou até mesmo ameaça à soberania dos países. Além disso, estereótipos e preconceitos formados pela desinformação sobre o refúgio criam um cenário de maior vulnerabilidade, em especial no caso de crianças em ambiente escolar.

Gerar conhecimento para compreender a situação dessas crianças é fundamental para ajudá-las a ter uma vida digna. No entanto, nas últimas décadas, diversos estudos têm questionado a visão adultocêntrica das pesquisas em ciências sociais (MOSCOSO, 2008). A mídia também não traz, de forma substancial, relatos diretos de crianças, mas por intermédio de porta-vozes, sejam do governo, de organizações não-governamentais, de professores ou familiares. “É mantida a ideia de que as crianças não são sujeitos sociais, mas apêndices familiares, adultos incompletos ou seres humanos sem capacidade de formar opiniões sobre seu entorno” (QUECHA REYNA, 2014, p. 46). Ao dar voz às crianças, descolamo-nos dessa visão adultocêntrica e passamos a considerá-las capazes de construir a própria narrativa.

## **INTERCULTURALIDADE E COMUNICAÇÃO**

É possível observar que a sociedade contemporânea está cada vez mais sensível a temas ligados a relações culturais. Ainda que não seja novidade, já que o encontro entre culturas se dá desde os tempos mais remotos, o debate acentuou-se com o processo de globalização. Numa rápida busca sobre o termo na internet, foram identificados diversos trabalhos acadêmicos de autores brasileiros voltados a interculturalidade, mais especificamente com foco no contexto da saúde mental e da educação intercultural, com destaque para a necessidade de superação de desafios

subjetivos profundos para os que migram e para os que recebem os migrantes. As principais questões apontadas como desafiadoras surgem na relação comunicativa com o intercultural, que se dá por meio das trocas simbólicas, da alteridade e da relação com o outro.

Em estudos sobre a saúde, ao lado de iniciativas exitosas de acolhimento, são identificadas situações de discriminação, estigmatização e patologização por parte de uma sociedade comumente vista como hospitaleira (DANTAS, 2017). Os estudos também apontam que a faixa etária é um importante fator relacionado ao estresse entre imigrantes. Pessoas que migram até os 12 anos estão menos suscetíveis às tensões decorrentes dessa experiência em relação aos que migram depois dessa idade. A motivação da partida, o momento de chegada e o ajuste ao novo ambiente envolvem processos psicológicos específicos e a compreensão desses processos é fundamental para que seja realizado um trabalho preventivo nessa população.

No ambiente escolar, os estudos mostram que as diferenças culturais estão longe de serem consideradas uma vantagem pedagógica enriquecedora. Pelo contrário, as diferenças ainda são encaradas como um problema para a escola solucionar, o que chama a atenção uma vez que o contato da criança refugiada com o novo mundo exterior se dá, principalmente, por meio da convivência no ambiente escolar.

A professora e estudiosa do tema Vera Maria Candau afirma em seu artigo “Cotidiano escolar e práticas interculturais” que o “formato” escolar predominante continua estruturado a partir de referentes da modernidade, em que tudo – seus espaços, sua lógica de organização curricular e até mesmo sua linguagem visual – parece concorrer para afirmar a homogeneização e a padronização.

A dificuldade que a escola manifesta de acolhimento e de entendimento das diferentes vivências culturais em geral e dos estudantes, especificamente, é analisada, do ponto de vista étnico e cultural, por Gilberto Ferreira da Silva (2002) em seu trabalho “Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano popular”. Ao pesquisar a rede pública de ensino de Porto Alegre, Silva verifica que os estudantes vivenciam mais situações discriminatórias dentro da escola do que fora dela. Silva propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para construir espaços produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente. O esforço no debate da educação parece ser, portanto, no sentido de “reinventar a escola”, e incorporar uma perspectiva da

---

interculturalidade crítica para responder aos desafios da sociedade em que vivemos (CANDAU, 2000).

Para Reinaldo Matias Fleuri, doutor em Educação e autor de vários livros sobre o assunto, a riqueza do debate está na multiplicidade de perspectivas sobre o termo intercultural. No entanto, há um eixo que norteia o debate sobre o termo.

[...] o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de “respeitar as diferenças e de integrá-las a uma unidade que não as anule”. Isto vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações a ser acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos a ser considerado nos equilíbrios internacionais e planetários. (FLEURI, 2003, p. 17)

Apesar das diferentes nuances do termo, é possível definir a interculturalidade como uma dimensão de interação, contato entre pessoas de culturas distintas, de universos simbólicos compartilhados (DANTAS, 2017). A relação comunicativa intercultural se dá por meio de trocas simbólicas e da relação com o outro. Importantes pensadores da área da educação afirmam que a interculturalidade só se produz quando um grupo começa a entender e assumir o significado que as coisas e os objetos têm para os outros. Com isso, segundo Dantas, “a abertura para a interculturalidade depende da renúncia a um ideal de uma realidade totalmente compreensível, posto que a interculturalidade não deva apartar-se da lógica, mas não pode reduzir-se a um problema lógico”.

Na interculturalidade, o diálogo é privilegiado, a vontade é da interrelação e não da dominação. Dantas explica que, a partir da filosofia, propõe-se uma visão intercultural crítica, o que demanda a descolonização dos saberes em favor de um equilíbrio em torno do conhecimento científico. No direito, a interculturalidade não está limitada a reconhecer o outro, mas a resistir aos “processos de construção de hegemonia e criação de mediações políticas, institucionais e jurídicas que garantam reconhecimento e transferência de poder” (DANTAS, 2017, p.60). Na psicologia, a interculturalidade surge na década de 1960 a partir da consciência de que grande parte dos estudos na área são formulações etnocêntricas, baseados em países hegemônicos e não representando a diversidade da população mundial. O denominador comum em relação às diferentes áreas da psicologia corresponde à “perspectiva universalizante da suposição de que processos psicológicos são compartilhados por todos os humanos, mas sua forma de

---

desenvolver-se e expressá-los varia conforme a cultura” (DANTAS, 2017, p.61).

Em diálogos interculturais na era pós-moderna, tem se discutido o “respeito às diferenças” para evitar que o diferente seja excludente. Nesse contexto, pesquisas sobre imigração mostram que a convivência transnacional faz com que os imigrantes reorganizem valores e práticas tradicionais de seus países de origem para se socializarem no país de acolhimento, e que poucos renunciam inteiramente à cultura e à sociedade de suas nações de origem (SOARES, 2003). Portanto, o grande desafio da atualidade parece ser a capacidade de integrar as culturas, sem negá-las, submetê-las ou deformá-las (ALTAREJOS-MASOTA, 2004).

### **A comunicação intercultural**

Se o termo interculturalidade contém diferentes nuances, como vimos até aqui, o termo comunicação intercultural, cada vez mais presente em estudos no campo da comunicação, também tem uma definição vaga e circular, conforme afirma Ulrike Schröder no artigo “Comunicação intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário”. No prefácio do *Handbook of International and Intercultural Communication*, o termo é definido como a interação que envolve “comunicação cara a cara entre pessoas de diferentes culturas nacionais” (SCHRÖDER, 2008, p.38). Outras definições destacam “a comunicação entre indivíduos diferentes e que lidam com dificuldades que surgem com a comunicação transfronteiriça”, o que levanta o questionamento sobre a partir de que momento um indivíduo se torna diferente do outro (SCHRÖDER, 2008).

Ademais, outras versões consideram variadas definições de cultura, o que suscita uma série de dúvidas. Schröder levanta questões como: sendo a cultura entendida como um determinado estoque de códigos, “o processo de comunicação pode ser reduzido a um intercâmbio de informação simbólica? (...) Comunicação, de forma geral, representa um processo no qual indivíduos conferem significados, exclusivamente de modo consciente, a formas linguísticas para transmiti-los a outro?” (SCHRÖDER, 2008, p. 39). Schröder nota que, especialmente na comunicação intercultural, o papel da comunicação não-verbal é enorme, e é exatamente este tipo de comunicação que ocorre em boa parte de forma inconsciente. Em nossa investigação, consideramos que a relação comunicativa com o intercultural se dá por meio das trocas simbólicas, da alteridade e da relação o outro, isto é, por meio da comunicação verbal e não-verbal.

Para sair de uma análise circular, Schröder desconstrói o termo e tenta

---

esclarecer o que é, separadamente, cultura e comunicação. A cultura assegura a habilidade de ação comunicativa dos seus participantes por estabelecer “plausibilidade, regularidade, normalidade e previsibilidade”, já que “representa uma práxis recíproca e convencionalizada de normas e padrões de comportamento”. A comunicação intercultural é vivenciada no momento em que os participantes não têm mais condições de recorrer apenas aos seus próprios padrões e normas de comportamento, e ultrapassam os limites do sistema (SCHRÖDER, 2008).

Ao definir cultura, a autora parte de um conceito de processo de comunicação, no qual cada participante assume uma estrutura dupla de locutor e interlocutor. Schröder explica que, para o processo de comunicação, existe a necessidade de transformação de ações interiores (que não são acessíveis aos outros, como percepções, sentimentos, conhecimentos) em ações exteriores. Cabe, então, ao ouvinte, diz ela, interpretar hipoteticamente o entendido de acordo com sua própria “teoria individual sobre o mundo”, construída pelas experiências de vida de cada um. Assim, é possível inferir que o olhar sobre o outro nunca será neutro, já que a realidade será apreendida e interpretada por certa subjetividade, a partir dos nossos próprios critérios e modelos culturais.

Como destaca Schröder, em uma comunicação intercultural, o falante tem uma dupla tarefa: transformar as experiências interiores em ações exteriores e essas ações exteriores na coesão da outra cultura. O ouvinte, por sua vez, tem que encaixar a ação externa do outro no seu próprio contexto cultural e realizar sua ação interior baseando-se nessa classificação.

No momento em que a ação do outro não puder ser interpretada de acordo com a própria teoria de mundo por não corresponder com os próprios modos de pensar, falar e atuar, os participantes da comunicação enfrentam-se com incompreensibilidade, distância e até dúvidas em relação à própria competência ou à do outro. (SCHRÖDER, 2008, p. 44)

Mesmo assim, o processo da comunicação continua, pois esses fenômenos não costumam ser tematizados, ainda que possam gerar mal-entendidos. Com isso, para a comunicação intercultural, é preciso levar em conta, além do processo comunicativo em si, as interpretações divergentes feitas por meio de pistas de contextualização em sintonia com a respectiva teoria de mundo dos participantes. Essas pistas são modelos subjetivos criados mentalmente pelos atores que ajudam na construção do contexto da interação. O ritmo da fala, a acentuação, o comportamento do olhar, as pausas são exemplos de pistas de contextualização no ambiente para a interpretação. No entanto,

---

essas pistas também são criadas dentro de um contexto comunicativo da própria cultura, funcionando de forma natural e acabam não sendo conduzidas de modo consciente, causando desentendimentos na comunicação intercultural. Schröder conclui que

o caminho para tratar dos problemas que resultam dessas discrepâncias, somente pode ser aquele de uma conscientização e uma reflexão do sistema cultural do outro, mas também do próprio sistema cultural da orientação. Para isso, o participante deve sair do processo da comunicação corrente e assumir uma perspectiva observadora, ou seja, extracomunicativa. (SCHRÖDER, 2008, p. 47)

Nessa mesma linha, segue Ramos (2001) quando afirma que a comunicação intercultural é, em primeiro lugar, uma aptidão pessoal que todo indivíduo deverá desenvolver na sua própria cultura. Para isso, é necessário desenvolver a compreensão da cultura, dos processos e do funcionamento da cultura considerada sem compará-la a outras. Além disso, é importante conhecer a si mesmo e à sua própria cultura, identificar seus sentimentos e atitudes, ter consciência de seus preconceitos e atitudes etnocêntricas e egocêntricas, do seu próprio estilo de comunicação, e de que nos comunicamos também de forma inconsciente. Desenvolver empatia, ter tempo para comunicar, respeitar os ritmos de cada pessoa e cada cultura. Ramos afirma ainda que não basta defender a compreensão. Sentimentos de justiça e igualdade sozinhos tampouco fazem transformações.

É indispensável desenvolver estratégias e intervenções psico-sócio-educativas, fornecer elementos teórico/conceituais sólidos, para que profissionais e cidadãos possam situar-se e fazer face, de uma forma responsável e refletida, às diversidades individuais e culturais que encontram no seio da sociedade (...). (RAMOS, 2001, p. 173)

## **A CRIANÇA REFUGIADA NO CONTEXTO INTERCULTURAL**

Estar entre dois mundos culturais tem seus desafios. Ingressamos na cultura através de figuras com as quais nos identificamos, um processo carregado de afeto. Ao mudarmos de cultura, é como se tivéssemos que partir do início novamente, pois somos levados a adotar em uma nova maneira de agir socialmente.

Estudos interculturais mostram que o contato entre culturas é antes fator de conflito do que de sinergia; todos os processos de interação social que envolvem diferentes sistemas de crenças estão sujeitos a fricções (DANTAS, 2017). Assim, a questão do diálogo e do respeito à cultura do outro é um passo necessário para a existência de uma convivência global, que institua relações de solidariedade entre os povos de todas as origens.

---

Nas situações migratórias, os sujeitos são obrigados a inventar no exílio o seu próprio mundo, utilizando-se de todas as imagens que as mídias colocam à sua disposição (APPADURAI, 2005). Appadurai alerta para a tendência de estudos em conectar as representações identitárias com o que constituiria um fundamento primitivo e intangível: os laços de sangue, a ancoragem ao território, a língua. Esta reificação, mesmo quando ela assume a aparência de uma investigação objetiva e científica, resulta por isolar os grupos, os considerando cada um por si, como um império dentro de um império. O perigo dessa visão culturalista das sociedades e da relação estabelecida entre elas é o de legitimar em alguns contextos a estigmatização de populações consideradas como condenadas à violência, ao terrorismo étnico, pois seriam “culturalmente” incapazes de aceder à modernidade. Appadurai insiste sobre a grande heterogeneidade dessas formas de circulação. Refugiados, turistas, estudantes, trabalhadores migrantes, todos constituem à sua maneira uma “transnação” deslocada.

O deslocamento produz efeitos, como a dupla ausência, proposto por Sayad (1998), ou a vida dupla, em que o indivíduo está fisicamente presente em um lugar, mas ficticiamente em outro, com impacto na noção de pertencimento nacional, do ponto de vista da relação com a nação. Surge daí a necessidade de construção de um “espaço nostálgico”, carregado de emoção e afetividade. O espaço social, onde está desamparado, é convertido nesse espaço nostálgico, ficando o migrante condenado à errância subjetiva e ao desenraizamento identitário. Ir-ficar-retornar, de acordo com Sayad, é o tripé que sustenta toda a experiência existencial do migrante. Assim, a noção de retorno é, na verdade, segundo Sayad, uma “volta em si”, uma “volta ao tempo anterior da imigração”. Mas esse retorno nunca será voltar ao tempo da partida, nem reencontrar lugares e pessoas como se deseja, porque ali o tempo também andou. O destino do imigrante parece ser, assim, a própria migração, errância e desenraizamento. Para Kristeva (1994) o destino do migrante é não pertencer a nenhum lugar, tempo ou amor. A origem foi perdida, o enraizamento não é mais possível, o presente está em suspenso.

E, no caso da criança migrante, que saiu forçadamente de seu país para refugiar-se em outro, será que, pelo pouco tempo de vida, também está condenada à errância e ao desenraizamento? Ou, pelo contrário, ela é, sim, capaz de se integrar ao novo espaço social, cultural e simbólico, incorporando novos elementos ao seu próprio “acervo cultural” de forma natural, criando nova noção de pertencimento, ao identificar-se e



---

planejar um futuro nesse novo lugar? Ou seja, como essas crianças experimentam, na prática, o processo de mudança de uma sociedade para outra?

Incorporar as narrativas das crianças nas análises transnacionais denotaria a alocação de um lugar para o pensamento infantil no mundo sociocultural e, portanto, o rompimento com a invisibilidade a que essas crianças têm sido submetidas. Deixar as crianças falarem de seu próprio lugar, isto é, sua própria infância, representa reafirmar sua subjetividade e seu modo de viver o presente (MOSCOSO, 2008). Recuperar a subjetividade, do ponto de vista prático, seria resgatar o modo pelo qual as crianças estão inseridas na realidade social. Afinal, a experiência social dessa criança forma parte da história e da memória presente dos acontecimentos diretamente relacionados aos fluxos migratórios contemporâneos.

Escola e família são as fontes primárias de convivência, da educação e da formação moral das crianças. É a família que apresenta a criança ao mundo. E é na escola onde é dado o passo seguinte para conhecer novos elementos que serão incorporados ao seu “eu”. No caso da criança refugiada, sua inclusão no ambiente escolar é fundamental para a aprendizagem da língua nacional, para a promoção da integração social, além da apropriação de conhecimentos e do estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos. Mas observa-se, como vimos, que a escola não se mostra preparada para recebê-la. Quanto à família, transformações com a separação forçada de parentes próximos podem levar a variações do papel da criança no núcleo familiar, incorporando novos hábitos, muitas vezes gerando sentimentos de angústia e ansiedade, e produzindo um mundo cultural diferente, com novos processos sociais. É importante destacar também que, além da família e da escola, através da tecnologia – mídia e redes sociais – as crianças conhecem outras formas de interação que modificam muito as anteriores. Esses aspectos representam a complexidade conceitual e analítica que a criança supõe em contextos migratórios.

Autores que mostram relevância sobre a participação infantil na reprodução social comunitária e consideram a criança como sujeito social capaz de dar interpretação à realidade indicam que ela incide de maneira direta através de ideias e ações concretas. Marie-Pier Girard menciona o seguinte:

[as crianças] elaboram representações específicas de sua realidade e intervêm na construção de significados e na recriação do mundo social no qual se inserem. No entanto, eles geralmente têm essa capacidade negada por causa da preeminência de uma visão paternalista da

---

infância que apresenta a criança exclusivamente como uma criatura inocente, vulnerável e incompetente, incapaz de refletir razoavelmente sobre si mesma e seu ambiente. [...] No entanto, a integração em 1989 dos direitos de participação à Convenção sobre os Direitos da Criança demonstra o surgimento de um novo paradigma teórico da infância e fornece uma ferramenta internacional extremamente influente através da qual a relevância e a necessidade de empreender pesquisa mais participativa com crianças são pronunciadas. (GIRARD, 2007, p. 55).

No Brasil, a proteção para crianças refugiadas garante juridicamente todos os seus direitos, ao considerar a Lei do Refúgio (9.474) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990). Entre outros pontos, determina que durante o processo educacional os valores culturais, artísticos e históricos das crianças serão respeitados. Ainda assim, as crianças refugiadas no Brasil possuem grandes barreiras em seu processo de integração local. Dificuldades para aprender o idioma nacional e discriminação, muitas vezes pelo desconhecimento da população brasileira sobre o que é o refúgio, são algumas das dificuldades enfrentadas.

Conforme a inclinação recursiva dos grupos humanos se diferenciarem uns dos outros, o estrangeiro/migrante representa “o exterior e contrário” da sociedade e suas maiorias (ELHAJJI, 2017). Ao remontar as estruturas organizacionais da sociedade humana, observa Kristeva (1994), a figura do estrangeiro aparece como o “outro” da comunidade, aquele que não compartilha seus códigos simbólicos e/ou não se submete às suas crenças e hierarquias; motivo pelo qual é, muitas vezes, associado ao inimigo e/ou ameaça à ordem estabelecida.

Como lembra Dantas (2017, p.68), Freud nos ensinou que “o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos do que daquilo que não queremos e não podemos reconhecer em nós mesmos”. A imigração é, portanto, “uma oportunidade para que as sociedades, cada vez mais plurais, possam repensar por meio dos espelhamentos mútuos que todo contato intercultural propicia”, conclui Dantas (2017, p.68).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entender o processo do refúgio sob a perspectiva da própria criança, suas expectativas e a forma como elas são impactadas pela realidade é ajudar a construir um ponto de vista dentre tantos outros que constroem, desconstroem e reconstroem os imaginários da migração. Cabe aos adultos a função de mediadores entre as crianças e o

mundo, com o objetivo de criar um espaço para reflexão sobre essa realidade que ajudam a construir no novo espaço social e simbólico. Afinal, uma teoria social da infância não é apenas uma maneira de preencher os vazios sobre o conhecimento da criança e seus modos de vida, mas uma extensão fundamental dos estudos com importantes reflexos nas teorias migratórias da vida adulta (MOSCOSO, 2008). Ainda que cada infância seja uma experiência única, será que conseguimos identificar um eixo em comum entre elas em relação ao contexto sócio-histórico-cultural de cada criança?

A investigação etnográfica, sob a perspectiva da interculturalidade, pode nos ajudar a ampliar o arcabouço de conhecimento para a compreensão da situação da criança refugiada. Vamos entrar em contato com crianças refugiadas para ouvi-las sobre o processo migratório. A ideia é observar, na relação comunicativa com a criança, situações de trocas simbólicas, de alteridade e da relação com o outro.

Essa pesquisa é uma continuação do contato que tive com crianças refugiadas no Rio, e que resultou no livro infantil *A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congoleza* (Editora Voo, 2017). O livro apresenta o tema do refúgio para crianças. Inspirado na vida real de meninas da República Democrática do Congo, conta a história de Mersene, uma garotinha que precisou deixar seu país com a mãe e os irmãos, e veio para o Brasil. Para driblar a saudade do pai, que não veio junto, ela inventa a brincadeira de abraçar o vento. O uso da metáfora assume um significado simbólico de como aquela menina lida com um sentimento muitas vezes difícil de expressar em palavras.

## REFERÊNCIAS

- ACNUR. **Tendências globais 2018**. Genebra, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/> Consulta em: 24 jun. 2019.
- ALTAREJOS-MASOTA, F. **Globalidad y educación: orientaciones de glocalización. La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad**. CONGRESO NACIONAL Y IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA, Valencia, set., 2004.
- APPADURAI, A. **Après le colonialisme: Les conséquences culturelles de la globalisation**. Paris: Payot, 2005.
- CANDAU, V. M., (2000). Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul/set.2016.
- DANTAS, S. Saúde mental, interculturalidade e imigração. **Revista USP**. São Paulo: n. 114, jul/ago/set., 2017, pp. 55-70.

---

ELHAJJI, M. “Comunidades diaspóricas e cidadania global: o papel do intercultural.” **Esferas**, Ano 2, n. 3, jul/dez/2013.

\_\_\_\_\_. “Migrantes, uma minoria transacional em busca de cidadania universal”. In **Interin**, v. 22, n.1, jan./jun. 2017.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, n. 15, p. 16 – 47, maio 2003.

GIRARD, MARIE-PIER. Niñez y violencia: experiencias y voces de pequeños actores sociales de la colonia Morelos, D. F. (México). **Anales de Antropología**, vol. 41, núm. 2, pp. 53-80, 2007.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LUCCHESI, M.; MALANGA, E. Diálogos interculturais e identidades nacionais: transculturalidade e transdisciplinaridade. **Visão Global**, Joaçaba, v. 14, n. 1, jan./jun., 2011.

MOSCOSO, M. “Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿Hay lugar para la infancia en el pensamiento transnacional?”, In: **Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales**, Anthropos, Barcelona: Enrique Santamaría (ed.), 2018, pp. 261-281.

QUECHA REYNA, C. Jugar al norte: una representación lúdica de la migración internacional en niños afrodescendientes no migrantes. **Alteridades**, vol. 24, n. 47, México, jan-jun., 2014, pp. 43-52.

RAMOS, N. Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 35, n. 2, 2001, pp. 155-178.

SILVA, G.F.da. **Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano urbano popular**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

SCHRÖDER, U. Comunicação intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 9, 2008.

SOARES, W. A emigração valadarensense à luz dos fundamentos teóricos da análise de redes sociais. In: MARTES, A. C. B.; FLEISCHER, S. (Org.). **Fronteiras cruzadas: etnicidade, gênero e redes sociais**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.