

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

MARITCHELI DE ALMEIDA VIEIRA

**MIGRAÇÕES E EDUCOMUNICAÇÃO:
APROPRIAÇÕES DA TEMÁTICA MIGRATÓRIA POR EDUCANDOS DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO GABRIEL - RS**

SÃO LEOPOLDO, RS

2025

MARITCHELI DE ALMEIDA VIEIRA

**MIGRAÇÕES E EDUCOMUNICAÇÃO:
APROPRIAÇÕES DA TEMÁTICA MIGRATÓRIA POR EDUCANDOS DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO GABRIEL - RS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção
título de Doutora em Comunicação pelo Programa de
Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Profa. Dra. Jiani Adriana Bonin.

SÃO LEOPOLDO, RS.

2025

V658m Vieira, Maritcheli de Almeida.
Migrações e educomunicação: apropriações da temática migratória por educandos de escolas públicas de São Gabriel - RS / Maritcheli de Almeida Vieira. – 2025.
290 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação, 2025.
“Orientadora: Profa. Dra. Jiani Adriana Bonin”

1. Apropriação crítica da mídia. 2. Cidadania intercultural. 3. Educomunicação. 4. Migrações. 5. Pesquisa -- Ação. I. Título.

CDU 659.3

MARITCHELI DE ALMEIDA VIEIRA

**MIGRAÇÕES E EDUCOMUNICAÇÃO: APROPRIAÇÕES DA TEMÁTICA MIGRATÓRIA
POR EDUCANDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO GABRIEL - RS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 6 DE JUNHO de 2025.

BANCA EXAMINADORA

**PROF. DR. ALBERTO EFENDY MALDONADO GÓMEZ DE LA TORRE -
UNISINOS (PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. LILIANE DUTRA BRIGNOL -
UFSM (PARTICIPAÇÃO POR
WEBCONFERÊNCIA)**

**PROF. DR. ADRIÁN JOSÉ PADILLA FERNANDEZ - UFR
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. ELIANY SALVATIERRA MACHADO - UFF
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. JIANI ADRIANA BONIN – ORIENTADORA
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

Ao ensino comprometido com a formação crítica de jovens, na esperança de que a educação se torne fresta para novos olhares, consciência e transformação. Também dedico a todos os migrantes que, mesmo diante de estigmas, preconceitos e fronteiras simbólicas e concretas, resistem, lutam e afirmam cotidianamente seu direito à cidadania plena e à liberdade de ir e vir. Que suas histórias continuem a nos lembrar que nenhum ser humano é ilegal e que migrar é, antes de tudo, um ato de esperança e de dignidade.

AGRADECIMENTOS

Fazer a tese, entrar no doutorado e me tornar doutora foi um sonho – um sonho realizado, construído por muitos e muitos anos. Faz muito tempo que eu tento chegar até aqui. Ainda não estou me dando totalmente conta do que está acontecendo, mas a sensação que fica é de gratidão.

Durante o processo de escrita e pesquisa, assim como aconteceu na defesa do mestrado, vivi dentro de um mundo intenso, concentrada em desafios diários sem perceber que estava, na verdade, realizando um dos maiores sonhos da minha vida. E o mais bonito é que, quando a gente sonha, a gente não sonha sozinho. Esta tese não é apenas fruto do meu esforço: ela é também de todas as pessoas que caminharam ao meu lado e que, de alguma forma, me ajudaram a chegar até aqui. São agradecimentos singelos, mas cheios de verdade. São para aqueles que estiveram comigo todos os dias, mandando energia positiva, me apoiando afetivamente e, em muitos momentos, sendo apoio estrutural para que o projeto seguisse.

Em primeiro lugar, agradeço às pessoas mais importantes da minha vida: meu pai e minha mãe. Meu pai, mesmo sem atuar diretamente na pesquisa, ligava todos os dias nesses quatro anos, sempre perguntando como eu estava, dizendo que tudo daria certo.

Minha mãe, além de todo o apoio afetivo, foi absolutamente fundamental na prática. Eu não moro em São Gabriel, e sempre que precisava me deslocar para lá para as atividades educacionais, era ela quem me levava e buscava, me carregando de casa até o Colégio Tiradentes e também até a Escola XV de Novembro. O Tiradentes, especialmente, é muito distante da minha casa. Sem ela, toda a logística da pesquisa teria sido infinitamente mais difícil. Minha mãe foi a minha estrutura.

Sem o apoio afetivo e financeiro dos meus pais, eu sequer teria feito o mestrado – muito menos o doutorado. O apoio emocional e, por vezes, econômico que me deram ao longo dos anos foi a base sobre a qual pude construir meus sonhos.

Também não poderia deixar de agradecer ao meu companheiro de vida, Giuliano. Ele viveu cada etapa desse doutorado comigo. Foi ele quem esteve ao meu lado durante as crises de ansiedade, quem me levou para o hospital quando precisei, quem me amparou nos dias difíceis e me celebrou comigo nos dias de conquista. Giuliano também percorria quilômetros comigo: onde moro não há ônibus direto para São Gabriel, e ele, sem nunca reclamar, me levava até Rosário do Sul para que eu pudesse pegar um ônibus. Nosso relacionamento de mais de dez anos, cheio em amor, respeito e parceria, foi, sem dúvida, um dos grandes pilares que sustentaram essa caminhada.

À minha irmã Carine, minha inspiração acadêmica, meu agradecimento especial. Foi seguindo seus passos que percebi que estudar era possível e necessário. Sua força de vontade sempre me impulsionou a querer ser alguém no mundo. À minha irmã Bruna, agradeço pelo apoio constante, pelas mensagens de carinho e preocupação, e, especialmente, por ter me presenteado com os serzinhos mais amados da minha vida: meus sobrinhos Alice e Bernardo, que me enchem de amor.

Agradeço também à minha orientadora, Professora Dra. Jiani Adriana Bonin. Ser orientada por você foi a realização de outro sonho. Desde que passei no doutorado, sabia que estaria em boas mãos. Jiani, obrigada por ser sensível, humana, compreensiva e tão dedicada. Obrigada por ter sido, tantas vezes, não apenas professora, mas também psicóloga e amiga. Você soube me puxar a orelha quando necessário, mas também me acolheu com palavras afetivas quando eu mais precisei.

Um agradecimento especial também ao Colégio Tiradentes de São Gabriel. Obrigada por confiar em mim e por abrir espaço para que eu desenvolvesse meu projeto educacional. Se não fosse pelo Tiradentes e pelos educandos – Menegatti, Barros, Bianchi, Bretos, Helena, Bergamo e Remeling – que aceitaram caminhar comigo ao longo de mais de 20 encontros –inclusive em horários fora do turno letivo –, esta tese simplesmente não existiria. Meu carinho e minha gratidão a todos vocês.

Não poderia encerrar estes agradecimentos sem dirigir uma palavra especial à banca examinadora, cuja presença foi fundamental para que esta tese ganhasse mais solidez, rigor e sentido.

À Professora Dra. Liliane Dutra Brignol, minha orientadora na graduação, no mestrado e, agora, banca no doutorado, deixo minha gratidão. Liliane, você foi – e sempre será – uma inspiração na minha trajetória acadêmica, especialmente no campo das migrações. Foi sob sua orientação que compreendi a potência do olhar crítico e sensível sobre a mobilidade humana. Ter você acompanhando tantos momentos decisivos da minha formação é uma honra.

Ao Professor Dr. Adrian Padilla Fernandez, agradeço não apenas pela participação na banca mas, especialmente, por ter compartilhado seus saberes e sua história com os educandos participantes do projeto durante uma das oficinas. Sua presença humanizou o debate sobre migrações e tornou o projeto ainda mais vivo e real. Sua generosidade e comprometimento com a educação e com a pesquisa deixaram marcas profundas no meu trabalho e na formação dos jovens que participaram desta pesquisa.

Ao Professor Dr. Efendy Maldonado, minha sincera gratidão por ter me lapidado ao longo desta trajetória. Suas aulas, sempre tão ricas e instigantes, foram fontes de inspiração e

reflexão contínuas. Admiração é a palavra que melhor traduz o que sinto pela sua atuação como professor e pesquisador. Dividir o percurso do doutorado e da tese com sua presença foi uma oportunidade que levo para toda a vida acadêmica e pessoal.

À Professora Dra. Eliany Salvatierra Machado, agradeço profundamente por ter aceitado o convite para participar da banca. Tenho certeza de que suas contribuições serão importantes para este trabalho. É um grande prazer conhecê-la e contar com sua presença neste momento tão importante da minha trajetória.

Finalmente, agradeço a Capes pela bolsa que tornou meu sonho, este doutorado, possível.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar as apropriações realizadas por educandos de escolas públicas de São Gabriel (RS) nas atividades de oficinas educacionais sobre a temática migratória, na perspectiva do desenvolvimento de saberes críticos vinculados à construção da cidadania intercultural. Ancorada nos pressupostos da educação – especialmente nas contribuições de Paulo Freire, Simón Rodríguez e Mario Kaplún – e no conceito de cidadania comunicativa, a pesquisa fundamentou-se na metodologia da pesquisa-ação. No campo das migrações, foram incorporadas abordagens críticas que compreendem a mobilidade humana em contextos globais, com base em autores como Cogo, Sayad, Appadurai e Martín-Barbero. Para contextualizar os processos migratórios no Brasil e no Rio Grande do Sul, dialogou-se também com autores como Patarra, Seyferth, Lesser e Hobsbawm. Para concretizar o projeto educacional, foram realizadas oficinas no Colégio Tiradentes da Brigada Militar que envolveram atividades de análise crítica de conteúdos midiáticos, contextualização da mobilidade humana – com foco nas migrações senegalesa, haitiana e venezuelana, etnias presentes em São Gabriel (RS) –, relatos de migrantes, produção de *fanzines* e debates sobre cidadania e interculturalidade. Os principais resultados apontam para a capacidade das práticas educacionais de provocar deslocamentos de olhares sobre migração e mídia, ainda que de forma parcial e processual; para o fortalecimento da autonomia comunicativa de parte dos educandos, evidenciado nas análises críticas e nas produções de autoria com sentidos próprios e da escuta intercultural, os quais são sinais de uma cidadania comunicativa em construção; para a importância da articulação entre escuta ativa, autoria midiática e problematização crítica tecnologias digitais; e para a validação de ferramentas metodológicas, como o roteiro desconstrutor de narrativas midiáticas. A pesquisa reafirma que práticas de cidadania intercultural e crítica se constroem de forma lenta, situada e atravessada por mediações escolares, familiares e midiáticas. Conclui-se que a integração entre educação crítica da mídia e educação crítica das migrações constitui um caminho potente para a formação de sujeitos mais sensíveis, reflexivos e politicamente implicados com a pluralidade e os direitos humanos.

Palavras-chave: Educação; Migrações; Cidadania intercultural; Apropriação crítica da Mídia; Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the appropriations made by students from public schools in São Gabriel (RS) during educommunicative workshops focused on migration, with the goal of developing critical knowledge linked to the construction of intercultural citizenship. Grounded in the principles of educommunication — especially the contributions of Paulo Freire, Simón Rodríguez, and Mario Kaplún — and the concept of communicative citizenship, the research was based on the methodology of action research. In the field of migration studies, critical approaches were incorporated that understand human mobility within global contexts, drawing on authors such as Cogo, Sayad, Appadurai, and Martín-Barbero. To contextualize migration processes in Brazil and in the state of Rio Grande do Sul, the study also engaged with authors such as Patarra, Seyferth, Lesser, and Hobsbawm. The workshops were held at Colégio Tiradentes da Brigada Militar and involved critical analysis of media content, contextualization of human mobility — with a focus on Senegalese, Haitian, and Venezuelan migrations, all ethnic groups present in São Gabriel (RS) —, migrant testimonies, fanzine production, and debates on citizenship and interculturality. The main findings highlight the ability of educommunicative practices to promote shifts in perspectives on migration and media, even if in a partial and ongoing manner; the strengthening of students' communicative autonomy, evidenced in their critical analyses and in their authored productions with original meanings and intercultural listening — elements that signal the emergence of communicative citizenship; the importance of articulating active listening, media authorship, and critical reflection on digital technologies; and the validation of methodological tools such as the deconstruction script for media narratives. The research reaffirms that intercultural and critical citizenship practices are built slowly, contextually, and are shaped by school, family, and media-related mediations. It concludes that the integration of critical media education with critical migration education is a powerful pathway for forming more sensitive, reflective, and politically engaged subjects committed to pluralism and human rights.

Keywords: Educommunication; Migration; Intercultural Citizenship; Critical Media Appropriation; Action Research.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Colégio Tiradentes da Brigada Militar de São Gabriel.....	96
Imagem 2 – Colégio Tiradentes da Brigada Militar de São Gabriel.....	96
Imagem 3 – Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro.....	97
Imagem 4 – Registro da Primeira Oficina.....	164
Imagem 5 – Mídias selecionadas para instigar a discussão.....	170
Imagem 6 – Mídias selecionadas para instigar a discussão.....	170
Imagem 7 – Mídias selecionadas para instigar a discussão.....	171
Imagem 8 – Registro da Segunda Oficina.....	172
Imagem 9 – Registro da Terceira Oficina.....	175
Imagem 10 – Registro da confraternização no terceiro encontro da Oficina Migrações e Mídia.....	185
Imagem 11 – Registros da Oficina Concepções das Migrações.....	190
Imagem 12 – Registros da Oficina Concepções das Migrações.....	190
Imagem 13 – Registro do dia 1 do grupo de discussão sobre a imigração venezuelana.....	193
Imagem 14 – Registro grupo de discussão sobre as migrações haitianas.....	207
Imagem 15 – Registros da conversa com o professor Adrian Padilla.....	211
Imagem 16 – Registros da conversa com o professor Adrian Padilla.....	211
Imagem 17 – Registros Oficina de Apropriação Midiática (dia 21 de novembro).....	216
Imagem 18 – Registros Oficina de Apropriação Midiática (dia 21 de novembro).....	217
Imagem 19 – Registros Oficina de Apropriação Midiática (dia 21 de novembro).....	217
Imagem 20 – Confeção dos <i>Fanzines</i>	219
Imagem 21 – Confeção dos <i>Fanzines</i>	219
Imagem 22 – Confeção dos <i>Fanzines</i>	220
Imagem 23 – Confeção dos <i>Fanzines</i>	220
Imagem 24 – Almoço de confraternização e finalização do projeto.....	222
Imagem 25 – Almoço de confraternização e finalização do projeto.....	223
Imagem 26 – Almoço de confraternização e finalização do projeto.....	223
Imagem 27 – Almoço de confraternização e finalização do projeto.....	223
Imagem 28 – Medalhas de honra, Cargos de Comando e Corpo de Alunos.....	225
Imagem 29 – Medalhas de honra, Cargos de Comando e Corpo de Alunos.....	225
Imagem 30 – Medalhas de honra, Cargos de Comando e Corpo de Alunos.....	225

Imagem 31 – Capa do <i>Fanzine</i> das migrações senegalesas.....	246
Imagem 32 – Interior do <i>Fanzine</i> das migrações senegalesas.....	248
Imagem 33 – Interior do <i>Fanzine</i> das migrações senegalesas.....	249
Imagem 34 – Interior do <i>Fanzine</i> das migrações senegalesas.....	250
Imagem 35 – Interior do <i>Fanzine</i> das migrações senegalesas.....	251
Imagem 36 – Interior do <i>Fanzine</i> das migrações senegalesas.....	252
Imagem 37 – Capa e contra capa do <i>Fanzine</i> sobre as migrações venezuelanas.....	253
Imagem 38 – Interior do <i>Fanzine</i> sobre as migrações venezuelanas.....	255
Imagem 39 – Interior do <i>Fanzine</i> sobre as migrações venezuelanas.....	256
Imagem 40 – Interior do <i>Fanzine</i> sobre as migrações venezuelanas.....	257
Imagem 41 – Interior do <i>Fanzine</i> sobre as migrações venezuelanas.....	257

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes de pesquisa – Tiradentes.....	101
Gráfico 2 – Idade dos participantes de pesquisa – XV de Novembro.....	101
Gráfico 3 – Local de moradia dos participantes de pesquisa do Colégio Tiradentes.....	102
Gráfico 4 – Local de moradia dos participantes de pesquisa da Escola XV de Novembro.....	102
Gráfico 5 – Profissão do pai dos educandos do Colégio Tiradentes.....	104
Gráfico 6 – Profissão da mãe dos educandos do Colégio Tiradentes.....	104
Gráfico 7 – Trabalho dos educandos do XV de Novembro.....	105
Gráfico 8 – Profissão dos pais dos educandos do XV de Novembro.....	106
Gráfico 9 – Profissão de mãe dos educandos do Colégio Tiradentes.....	106
Gráfico 10 – Com quem os educandos do Tiradentes moram.....	107
Gráfico 11 – Com quem os educandos do XV de Novembro moram.....	107
Gráfico 12 – Número de irmãos dependentes da renda familiar dos educandos do Tiradentes.....	107
Gráfico 13 – Número de irmãos dependentes da renda familiar dos educandos do XV de Novembro.....	107
Gráfico 14 – Tipo de conexão com a internet dos educandos do Tiradentes.....	108
Gráfico 15 – Tipo de conexão com a internet dos educandos do XV de Novembro.....	108
Gráfico 16 – Outros aparelhos de comunicação que têm em casa – Tiradentes.....	108
Gráfico 17 – Outros aparelhos de comunicação que têm em casa – XV de Novembro.....	108
Gráfico 18 – Celulares dos educandos do Tiradentes.....	109
Gráfico 19 – Celulares dos educandos do XV de Novembro.....	109
Gráfico 20 – Tipo de televisão que assistem – Tiradentes.....	112
Gráfico 21 – Tipo de televisão que assistem – XV de Novembro.....	112
Gráfico 22 – Tipo de canais de televisão dos educandos do Colégio Tiradentes.....	113
Gráfico 23 – Tipo de canais de televisão dos educandos do XV de Novembro.....	114
Gráfico 24 – Tipo de programa que os educandos do Tiradentes assistem na televisão.....	114
Gráfico 25 – Tipo de programa que os educandos do XV de Novembro assistem na televisão.....	115
Gráfico 26 – O que escutam no rádio – Tiradentes.....	116
Gráfico 27 – O que escutam no rádio – XV de Novembro.....	116
Gráfico 28 – Para que os educandos do Tiradentes usam o telefone celular.....	117
Gráfico 29 – Para que os educandos do XV de Novembro usam o telefone celular.....	117

Gráfico 30 – Onde acessam a internet – Tiradentes.....	118
Gráfico 31 – Onde acessam a internet – XV de Novembro.....	118
Gráfico 32 – Onde acessam a internet – Tiradentes.....	119
Gráfico 33 – Onde acessam a internet – XV de Novembro.....	119
Gráfico 34 – O que acessam a internet – Tiradentes.....	119
Gráfico 35 – O que acessam a internet – XV de Novembro.....	119
Gráfico 36 – Você sabe do que se trata o tema das migrações? – Tiradentes.....	121
Gráfico 37 – Você sabe do que se trata o tema das migrações? – XV de Novembro.....	121
Gráfico 38 – O que os educandos do Tiradentes acham que trata o tema das migrações.....	122
Gráfico 39 – O que os educandos do XV de Novembro acham que se trata as migrações.....	123
Gráfico 40 – O que os educandos do Tiradentes lembram de ter discutido na escola.....	124
Gráfico 41 – O que os educandos do XV de Novembro lembram de ter discutido na escola.....	125
Gráfico 42 – Temas que já fizeram parte das discussões da família ou amigos dos educandos do Tiradentes.....	126
Gráfico 43 – Temas que já fizeram fez parte das discussões da família ou amigos dos educandos do XV de Novembro.....	126
Gráfico 44 – Relação de São Gabriel com as migrações segundo os educandos do Tiradentes.....	128
Gráfico 45 – Relação de São Gabriel com as migrações, segundo os educandos do XV de Novembro.....	128
Gráfico 46 – Em quais meios de comunicação viu o tema das migrações? – Tiradentes.....	130
Gráfico 47 – Em quais meios de comunicação viu o tema das migrações? – XV de Novembro.....	131
Gráfico 48 – Como o tema das migrações foi tratado nos meios de comunicação segundos educandos do Tiradentes.....	131
Gráfico 49 – Como o tema das migrações foi tratado nos meios de comunicação segundos educandos do XV de Novembro.....	132
Gráfico 50 – Onde leu ou assistiu alguma notícia sobre migrações para o BR – Tiradentes.....	133
Gráfico 51 – Onde leu ou assistiu alguma notícia sobre migrações para o BR – XV de Novembro.....	133
Gráfico 52 – Tema da notícia vista pelos educandos do Tiradentes sobre a migrações.....	135

Gráfico 53 – Tema da notícia vista pelos educandos do XV de Novembro sobre a migrações.....	135
Gráfico 54 – Como eram as matérias das migrações vistas pelos educandos do Tiradentes.....	137
Gráfico 55 – Como eram as matérias das migrações vistas pelos educandos do XV de Novembro.....	137
Gráfico 56 – O que os educandos do Tiradentes pensam sobre a migração para o BR.....	140
Gráfico 57 – O que os educandos do XV de Novembro pensam sobre a migração para o BR.....	140
Gráfico 58 – Etnias de migrantes em SG que os educandos do Tiradentes percebem.....	142
Gráfico 59 – Etnias de migrantes em SG que os educandos do XV de Novembro percebem.....	142
Gráfico 60 – Etnias de migrantes que os educandos do Tiradentes dizem ter contato.....	144
Gráfico 61 – Etnias de migrantes que os educandos do XV de Novembro dizem ter contato.....	145
Gráfico 62 – Tipos de discriminações com imigrantes – Tiradentes.....	146
Gráfico 63 – Tipos de discriminações com imigrantes – XV de Novembro.....	146
Gráfico 64 – Tipos de imigrantes discriminados – Tiradentes.....	147
Gráfico 65 – Tipos de imigrantes discriminados – XV de Novembro.....	147
Gráfico 66 – Culturas de descendência dos educandos do Tiradentes.....	147
Gráfico 67 – Culturas de descendência dos educandos do XV de Novembro.....	147

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 EXPERIÊNCIAS DE MIGRAÇÕES NO BRASIL: ASPECTOS CONTEXTUAIS	30
2.1 Contextualizando as migrações no campo da comunicação	30
2.1.1 <i>A construção das migrações e do migrante nas mídias hegemônicas e contra hegemônicas brasileiras</i>	33
2.2 Os contextos da pesquisa e a temática migratória	48
2.2.1 <i>Do local ao nacional: visualizando o contexto histórico das migrações</i>	48
2.2.2 <i>O contexto migratório contemporâneo do Brasil e Rio Grande do Sul</i>	54
3 EDUCOMUNICAÇÃO E CIDADANIA NA TEMÁTICA MIGRATÓRIA	62
3.1 Cidadania e relações interculturais	62
3.2 Perspectivas para pensar a educomunicação.....	66
3.2.1 <i>Simón Rodríguez: uma educação popular a partir de uma escola emancipatória</i>	66
3.2.2 <i>Paulo Freire: a busca de uma educação problematizadora e libertadora</i>	69
3.2.3 <i>Mário Kaplún: compreendendo a educação a partir da comunicação</i>	73
3.3 Cidadania comunicativa e educomunicação na América Latina	78
4 CONSTRUÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA.....	82
4.1 Desafios epistemológicos no fazer científico	82
4.2 Pesquisa metodológica: da pesquisa participante à pesquisa-ação	86
4.3 Estado da arte: a temática migratória na educação	90
4.4 Movimentos de pesquisa exploratória: aproximação ao contexto escolar de São Gabriel e aos partícipes de pesquisa	93
4.4.1 <i>O contexto escolar de São Gabriel e as escolas do projeto</i>	93
4.4.2 <i>Pesquisa exploratória relacionada aos sujeitos participantes da investigação</i>	98
4.4.3 <i>Constatações e pistas da pesquisa exploratória realizada com os sujeitos</i>	100
4.5.1 <i>Os educandos partícipes do projeto</i>	156
5 AS OFICINAS E AS APROPRIAÇÕES EDUCOMUNICATIVAS DOS JOVENS.....	164
5.1 Práticas, processos e atividades das oficinas educomunicativas	164
5.2 A voz dos educandos: sua aprendizagens e seus saberes.....	225
5.2.1 <i>Mediações socioculturais e identitárias</i>	226
5.2.2 <i>Construção cidadã de saberes interculturais</i>	230
5.2.3 <i>Desconstrução de narrativas midiáticas hegemônicas</i>	239

5.2.4 <i>Mediações tecnológicas e processos educacionais</i>	243
5.2.5 <i>Fanzines: apropriação midiática e protagonismo comunicativo</i>	245
5.2.6 <i>Análise interpretativa e reflexiva</i>	258
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	267
REFERÊNCIAS.....	274
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO	282
APÊNDICE B: ROTEIRO OFICINA CONCEPÇÕES DAS MIGRAÇÕES.....	286
APÊNDICE C: ROTEIRO DESCONSTRUTOR DE MATÉRIAS MÍDIÁTICAS.....	287
APÊNDICE D: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO AMBIENTE ESCOLAR.....	288
APÊNDICE E: ROTEIRO OBSERVAÇÃO PRÁTICAS EDUCACIONAIS.....	289
APÊNDICE F: TERMO AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E DE COLETA DE DADOS...	290

1 INTRODUÇÃO

A temática da mobilidade humana vem ocupando um espaço cada vez mais significativo nas discussões públicas, impulsionada pelos novos fluxos migratórios, caracterizados pela saída de indivíduos de seus países de origem por razões econômicas, sociais e políticas. Segundo o OBMigra¹ (2021), entre 2011 e 2021, o Brasil consolidou-se como um país de destino para migrantes e refugiados, destacando-se nesse período os chamados “novos fluxos migratórios” oriundos do Sul Global, com predominância, nos últimos anos, de latino-americanos, especialmente haitianos e venezuelanos. Estimava-se, à época, que o Brasil abrigava cerca de 1,3 milhão de migrantes, registrando um aumento de 24,4% nos fluxos migratórios ao longo da década. Dados mais recentes (OBMigra, 2024²) indicam a continuidade e intensificação dessa tendência: entre 2022 e julho de 2024, foram registrados 481 mil imigrantes regularizados, além de 139,2 mil pedidos de refúgio, com 87,5 mil reconhecimentos, dos quais 96% são de venezuelanos. Além disso, o perfil dos migrantes mostra uma crescente participação de mulheres, crianças e adolescentes, e majoritariamente uma população em idade economicamente ativa, com ensino médio completo ou superior, atuando sobretudo nos setores do agronegócio, construção civil e serviços. Tais dados atualizados reforçam a necessidade de compreender os fluxos migratórios para além dos números, considerando suas implicações sociais, políticas e culturais, especialmente em contextos educativos que buscam formar uma consciência crítica e cidadã sobre essas realidades.

Com esse aumento das discussões sobre as migrações, muitos estudiosos começaram a analisar cada vez mais como tal temática era pautada e representada midiaticamente. Neste trabalho, inclusive, é realizado um esforço para contextualizar aspectos relativos a como a mídia hegemônica brasileira vem representando e pautando a temática migratória³. Neste ponto, é imprescindível apontar que as mídias hegemônicas não só disseminam discursos discriminatórios como os reforçam a partir de mensagens e representações essencializadoras e

¹ O OBMigra 2021 (Observatório das Migrações Internacionais) tem como meta ampliar o conhecimento sobre os fluxos migratórios internacionais no Brasil, mediante estudos teóricos e empíricos, e apontar estratégias para a inovação social de políticas públicas dirigidas às migrações internacionais. Para realizar essa tarefa, propõe-se analisar os três cenários que afetam o Brasil na atualidade: a imigração internacional; a emigração brasileira para outros países e os projetos migratórios de retorno dos emigrantes brasileiros. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2023.

² OBMigra 2024. Acesso em: 28 de abril de 2025. Acesso em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Relat%C3%B3rio_Anual/infograficoo.pdf.

³ No item *A construção das migrações e do migrante nas mídias hegemônicas e contra hegemônicas brasileiras*, do capítulo 2.

que reduzem os sujeitos a poucas características, que acabam sendo representadas como fixas e verdadeiras.

De modo geral, conforme aprofundarei ao longo desta pesquisa e com base em dados empíricos, materiais jornalísticos ainda associam imigrantes a estigmas negativos, como sujeira, doenças, criminalidade e ilegalidade. Quando são aceitos, sua permanência no país costuma estar condicionada à sua função como força de trabalho, especialmente em serviços braçais. Ou seja, a aceitação social do migrante passa pela utilidade econômica que ele pode oferecer. Na ausência dessa demanda, sua presença é rejeitada.

Essas representações são, a meu ver, continuamente construídas e disseminadas pelas mídias, moldando as percepções sociais sobre os sujeitos migrantes. Como apontarei mais adiante, percebo que os profissionais da comunicação frequentemente reproduzem visões estereotipadas e reducionistas desses indivíduos. Apesar de reconhecer que o Brasil seja historicamente um país de imigração, ainda percebo a persistência de manifestações de preconceito, racismo e xenofobia nas esferas política e social.

Durante a colonização, por exemplo, foi implementada uma política deliberada de incentivo à imigração branca e europeia, fundamentada na ideologia da superioridade racial. Em relação a isso, Seyferth (2002) observa que italianos e alemães foram privilegiados nesse processo por serem considerados superiores biológica, intelectual e culturalmente. Essa lógica da supremacia branca é uma questão que retomo ao longo deste trabalho, pois busco resgatar criticamente a trajetória migratória do Brasil desde o sequestro e a escravização de africanos, passando pela colonização, até os atuais fluxos migratórios.

Dentro desse contexto, a imigração no Brasil teve início com os portugueses, no período colonial, visando a implantação da lavoura de exportação, o que levou à chegada forçada de africanos escravizados. Posteriormente, esse fluxo foi se diversificando com a vinda de outras nacionalidades, estimuladas a povoar o território brasileiro. A partir de 1824, colônias alemãs e italianas passaram a se estabelecer, principalmente no Sul do Brasil, com o objetivo de suprir a mão de obra antes desempenhada por africanos escravizados. Com o tempo, esses imigrantes se espalharam pelas cidades da região, marcando sua presença cultural e social.

É nesse cenário que insiro a cidade de São Gabriel, no interior do Rio Grande do Sul, cuja história migratória remonta às disputas territoriais entre portugueses e espanhóis, iniciadas com o Tratado de Tordesilhas, em 1494. A cidade tornou-se oficialmente um município 352 anos depois, com a colonização portuguesa. Hoje, identifico fortes traços culturais portugueses, espanhóis, alemães e italianos, elementos que também emergiram na análise dos dados exploratórios desta pesquisa. São Gabriel, localizada na região da campanha central do RS, a

176 km de Santana do Livramento – cidade fronteiriça com o Uruguai, que apresentou aumento de 10% nos movimentos migratórios (OBMigra, 2021) –, se configura tanto como cidade de passagem quanto como local de residência para migrantes haitianos, senegaleses, venezuelanos, entre outros. Embora o Relatório Anual OBMigra 2024 não mencione diretamente São Gabriel, os dados indicam uma tendência de dispersão dos fluxos migratórios para cidades do interior do RS, com inserção predominante de migrantes em setores como frigoríficos e comércio, atividades também observadas em São Gabriel. Isso corrobora o papel da cidade como parte das dinâmicas migratórias regionais, ainda que fora dos grandes polos urbanos do estado.

Constato que esses migrantes vêm, gradualmente, conquistando espaço na mídia local, na qual começam a compartilhar suas histórias com a comunidade. Diante desses aspectos históricos e da ausência de projetos que abordem a temática migratória na cidade, considero São Gabriel um campo fértil para investigações sobre deslocamentos humanos, especialmente devido à sua forte ligação com culturas europeias e também pela minha inserção pessoal nesse contexto, já que nasci e resido na região.

Parto do pressuposto de que é possível incluir migrantes na sociedade de forma respeitosa em relação às diferenças culturais, por meio de uma cidadania intercultural e comunicativa. Inspirando-me em Cogo (2010), compreendo que essa cidadania tem um caráter inclusivo e que a comunicação é um espaço fundamental para a construção de novas significações sobre sujeitos que são estereotipados pelas mídias hegemônicas e para a construção da sua cidadania em múltiplas dimensões. Penso que somente por meio dessa cidadania será possível fomentar a inclusão cidadã de diferentes grupos sociais e culturais na sociedade, promovendo um pertencimento em que todos se sintam parte de uma cultura de primeira classe.

Acredito que a construção dessa cidadania pode ser promovida pela educomunicação, que, para mim, vai além da simples educação para as mídias e visa, como afirma Baccega (2009), construir uma cidadania crítica, reconhecendo que o mundo nos chega editado por interesses diversos, especialmente econômicos. Considero que a mídia, nesse sentido, também seja educadora, atuando como fonte de socialização e espaço por onde a cidadania é construída (ou negada). Por isso, defendo que mídias e escola devem estar em sintonia, uma vez que a escola deixou de ser o único espaço de saber.

A educomunicação, conceito central para essa pesquisa, propõe uma inter-relação crítica entre comunicação e educação, estimulando a construção de sentidos que estejam profundamente vinculados ao contexto midiático e sociocultural dos sujeitos. Dialogando com

Freire (1970), entendo a educomunicação como um processo que gera conhecimento crítico, problematizando e transformando a realidade. Compreendo que os sujeitos são históricos, sociais e críticos, capazes de agir sobre o mundo com base em suas próprias experiências. Rodriguez (2004) reforça minha visão ao afirmar que a escola deve ser um espaço político e emancipador, onde se formam sujeitos críticos e conscientes de sua existência e de seu papel social.

Essa educação precisa ser necessariamente dialógica, valorizando as práticas comunicacionais com o outro e reconhecendo que o educador também aprende nesse processo (Freire, 1970). Alinho-me às propostas de Rodriguez (1842) ao diferenciar o professor, que apenas transmite, do mestre, que ensina a aprender e a compreender. Kaplún (1998), por sua vez, contribui ao valorizar a interação dos sujeitos com suas realidades, contrapondo-se à lógica da educação bancária de Freire, e reconhecendo neles capacidade de consciência crítica e autônoma.

A partir dessas premissas, trabalhei nesta tese a temática migratória em contexto escolar, numa perspectiva que busca romper com a educação bancária e conferir voz ativa aos educandos. Busquei que todas as atividades valorizassem a criatividade dos educandos e abordassem a migração sob perspectivas contextuais, que raramente são contempladas pelas mídias hegemônicas ou mesmo pelo ensino tradicional.

Para isso, adotei a transmetodologia como perspectiva epistemológica norteadora da pesquisa, integrando pesquisa-ação e pesquisa-intervenção, em consonância com Thiollent (1947), para envolver os sujeitos como agentes ativos na construção do conhecimento. Assim, realizei e investiguei um projeto educ comunicativo sobre a temática migratória, na Escola Tiradentes da Brigada Militar, em São Gabriel, com o objetivo de promover uma formação crítica sobre migrações contemporâneas orientado pela seguinte questão: “Como os educandos partícipes do projeto se apropriam das práticas educ comunicativas propostas na perspectiva de desenvolvimento de saberes críticos sobre a problemática das migrações vinculada à cidadania comunicativa?”

Com base nessa problemática e ancorada nos pressupostos da educomunicação, construí este projeto com o intuito de promover uma formação crítica sobre as migrações contemporâneas, estruturando meu percurso em duas linhas de atuação que, para mim, se tornaram fundamentais: a educação crítica da mídia e a educação crítica sobre as migrações. Essas diretrizes orientaram não apenas as práticas que desenvolvi com os educandos, mas também a forma como fui compreendendo junto com eles os modos pelos quais nos apropriamos e ressignificamos os saberes mediados nesse processo.

No campo da educação crítica da mídia, meu objetivo foi desconstruir, junto aos educandos, os discursos hegemônicos que a mídia constantemente reproduz e que acabam por estigmatizar os sujeitos migrantes, reduzindo-os a categorias fixas e utilitárias. Percebo que essas narrativas midiáticas tendem a condicionar a aceitação dos migrantes à sua funcionalidade econômica, ignorando suas histórias, culturas, subjetividades e direitos. Por isso, busquei criar espaços onde pudéssemos analisar criticamente notícias, analisando os textos, imagens e representações diversas, refletindo sobre os interesses que moldam esses discursos, de forma a pensar em representações mais humanas e plurais desses sujeitos. Essa desconstrução foi se intensificando à medida que os educandos passaram a produzir suas próprias narrativas, especialmente por meio dos fanzines, nos quais expressaram, com criatividade e criticidade, novas maneiras de olhar para a migração e os migrantes, é claro, com limitações das atividades.

Simultaneamente, trabalhei a educação crítica sobre as migrações contemporâneas, procurando contextualizar esses movimentos humanos em toda a sua complexidade. Evitei abordagens simplistas, que muitas vezes reduzem a migração a números ou a cenários meramente econômicos, e propus atividades que nos levassem a refletir sobre os aspectos históricos, políticos, sociais e culturais que envolvem esses fluxos. Busquei aproximar os educandos das trajetórias de migrantes que hoje vivem em São Gabriel – haitianos, senegaleses, venezuelanos – e, com isso, instigar discussões sobre inclusão, direitos humanos e cidadania intercultural.

Essas linhas de atuação se materializaram nas oficinas educomunicativas que conduzi, organizadas com base em cinco eixos analíticos: mediações socioculturais e identitárias, desconstrução de narrativas midiáticas hegemônicas, apropriação midiática e protagonismo comunicativo, construção cidadã de saberes interculturais e mediações tecnológicas e processos educomunicativos. Esses eixos, que emergiram da prática e foram sendo refinados ao longo do caminho, me permitiram articular teoria e prática de forma viva, favorecendo que os educandos deixassem de ser meros receptores e se tornassem sujeitos críticos, ativos na produção de sentidos sobre o mundo.

Percebo que, mais do que discutir as representações sociais e midiáticas sobre os migrantes, esse projeto contribuiu para fomentar uma cidadania crítica, uma disposição ética e política para reconhecer a pluralidade cultural que compõe nossa sociedade e atuar de forma transformadora frente às desigualdades. A partir do entrelaçamento entre comunicação e educação, reafirmo, nesta experiência, a potência da educomunicação como prática formativa

capaz de nos fazer pensar, questionar e reinventar os modos como olhamos e nos relacionamos com os sujeitos migrantes em nossa realidade.

Essas experiências e reflexões tomaram forma concreta nas oficinas e atividades que desenvolvi junto aos educandos do Colégio Tiradentes da Brigada Militar, espaço onde conduzi de forma completa este projeto. A escola, pertencente à rede estadual e mantida pela Brigada Militar, possui características bastante particulares, que influenciaram diretamente as dinâmicas do processo formativo. Frequentada majoritariamente por educandos oriundos de famílias com maior poder aquisitivo – embora não exclusivamente – e, em muitos casos, inseridos em uma cultura de forte valorização da disciplina e da hierarquia, encontrei ali tanto desafios quanto potencialidades para a realização de uma proposta crítica e dialógica. Foi nesse ambiente, marcado por uma lógica mais rígida, que procurei realizar práticas educacionais que valorizassem a escuta, a participação e a construção coletiva de saberes, tensionando, na medida do possível, os moldes tradicionais da educação escolar e buscando trazer espaços de reflexão crítica sobre as migrações e as representações midiáticas.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as apropriações realizadas por educandos de escolas Públicas de São Gabriel/RS das oficinas educacionais sobre a temática migratória na perspectiva de desenvolvimento de saberes críticos vinculados à construção de cidadania intercultural. No que se refere aos objetivos específicos, pretendo: 1) Contextualizar aspectos comunicacionais, culturais, históricos, políticos e econômicos da temática migratória, enfatizando os âmbitos do Rio Grande do Sul e de São Gabriel; 2) Observar e analisar aspectos socioculturais, educativos e midiáticos relativos aos educandos participantes da pesquisa e suas significações sobre a temática migratória; 3) Construir oficinas educacionais sobre a temática migratória na perspectiva de desenvolvimento de saberes críticos vinculados à construção de cidadania intercultural, sistematizar e refletir sobre suas propostas; 4) Investigar as apropriações pelos sujeitos participantes das oficinas propostas e dos processos educacionais desenvolvidos; 5) Examinar e analisar os atravessamentos das mediações culturais e midiáticas dos educandos nas atividades educacionais e nos aprendizados construídos, a partir do diálogo sobre a temática migratória; 6) Analisar o processo educacional proposto e seus resultados em relação à constituição de saberes críticos sobre a problemática das migrações vinculada à cidadania intercultural.

O trabalho que desenvolvo no âmbito das relações entre mídia, migrações e educação está profundamente vinculado à minha trajetória formativa. Desde a graduação, tive contato com pesquisas que nortearam minha compreensão sobre a temática migratória, e aprofundi esse interesse durante o mestrado, ao desenvolver a dissertação

intitulada “A recepção da Telenovela Órfãos da Terra e a representação de migrantes e refugiados no Brasil”, sob orientação da professora Liliane Dutra Brignol e coorientação do professor Guilherme Curi (POSCOM/UFSM). Ainda na graduação, fui bolsista do Programa de Educação Tutorial Ciências Sociais Aplicadas (PET CiSA), um grupo pautado nos princípios de Ensino, Pesquisa e Extensão que me proporcionou experiências em diversos projetos desenvolvidos em escolas, ONGs e outras instituições de Santa Maria/RS.

Minha aproximação com projetos envolvendo pesquisa e extensão no PET CiSA foi ampliada também pelas disciplinas do curso, nas quais tive a oportunidade de realizar atividades educacionais. Um exemplo foi o projeto “Democratização da mídia em sala de aula: o despertar do senso crítico no curso pré-vestibular popular Práxis”⁴, desenvolvido em parceria com minha colega Emanuely Vargas, hoje produtora editorial, e orientado pela professora Rosane Rosa, do Departamento de Ciências da Comunicação da UFSM. De forma geral, esse projeto visava estimular a criticidade dos estudantes do Práxis⁵ sobre a democratização da mídia, tanto como preparação para o ENEM quanto como reflexão sobre a centralidade social da comunicação, incentivando também os professores a problematizar essa temática em sala de aula (Vargas, Vieira e Rosa, 2017).

Esses e outros projetos desenvolvidos durante a graduação, mesmo quando não ancorados diretamente nos pressupostos da educomunicação, despertaram em mim uma curiosidade e uma vontade crescente de aprofundar minha atuação como pesquisadora-extensionista na interface entre educomunicação e migrações – um tema que tem acompanhado minhas investigações há algum tempo.

Considero relevante compartilhar que me identifico como descendente de alemães e, principalmente, de italianos. Essa herança tem forte presença em minha vida, especialmente na convivência familiar, onde a cultura italiana se manifesta com intensidade, seja na culinária, , seja na linguagem, já que meu avô paterno, mesmo sem fluência, costuma usar diversas

⁴ O desenvolvimento do projeto “Democratização da Mídia em Sala de Aula: O despertar do senso crítico no Curso pré-vestibular popular Práxis” desencadeou a escrita e apresentação de um artigo no 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba - PR. Artigo disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0904-1.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

⁵ “O Práxis - *Coletivo de Educação Popular* é um projeto de extensão que propicia que alunos dos cursos de licenciaturas tenham o seu primeiro contato como discentes. As aulas acontecem em um espaço cedido pela Universidade Federal de Santa Maria no centro da cidade de Santa Maria. O público do curso pré-vestibular do coletivo é integrado por pessoas de baixa renda, com faixa etária variada e que não teriam como pagar um curso preparatório para provas de admissão em universidades públicas ou privadas. Diante desse cenário, o Práxis busca proporcionar acesso aos conteúdos exigidos nestas avaliações, mas também desenvolve uma formação humana com atividades semanais voltadas ao debate de temas transversais e de relevância sociocultural e política” (Vargas; Vieira e Rosa; 2017, p. 2).

expressões em italiano. Tenho também muitos parentes paternos que mantêm essa cultura viva no cotidiano, morando na “colônia” em Restinga Seca, região marcada pela imigração europeia no século XIX⁶.

Trazer essa parte da minha história é importante para ilustrar um dos motivos que me fazem voltar constantemente à questão migratória. Sou brasileira porque meus antepassados migraram. E, por isso, considero inadmissível que, hoje, migrantes tenham seus direitos humanos ameaçados por discursos e práticas discriminatórias, independentemente de sua origem. No entanto, não romantizo essa trajetória pois reconheço que, tanto na colonização quanto nos dias atuais, sempre houve aqueles que não foram bem recebidos, como os próprios negros, historicamente marginalizados.

Assim como a comida e a língua italiana fazem parte do meu cotidiano, também convivem comigo o racismo e o preconceito. Venho de uma família que, infelizmente, é marcada por atitudes racistas, e já presenciei discursos xenofóbicos no ambiente familiar contra migrantes que chegam ao Brasil. Reconheço que, em algum momento da minha adolescência, fui condescendente com essas ideias, até que o conhecimento proporcionado e incentivado pela universidade, transformou minha forma de ver o mundo. É justamente por isso que acredito no potencial de um projeto educacional: ele oferece uma oportunidade para que jovens compreendam as migrações em seus diversos contextos e desenvolvam uma visão crítica sobre o tema.

Compreendo, ainda, que esta pesquisa se justifica pela sua relevância social, ao trazer para o centro do debate um tema emergente na realidade brasileira, frequentemente tratado de maneira reducionista, estereotipada e preconceituosa. Mais do que discutir a mobilidade humana, defendo a necessidade de inserir essa temática nas escolas por meio de projetos que incentivem a criticidade de jovens em formação, sobretudo porque, além de vivenciarem uma educação verticalizada, raramente têm contato com a temática migratória em seus processos educativos.

Além dessas justificativas, entendo que minha pesquisa se diferencia de outros estudos sobre migrações transnacionais e educação. Ao realizar o levantamento para o estado da arte, que será detalhado posteriormente, no capítulo metodológico, constatei a escassez de trabalhos que tratem da migração a partir da educação com foco direto nos educandos. A maioria dos estudos concentra-se nos próprios migrantes ou nos educadores. Por isso, vejo

⁶ Site Geoparque Quarta Colônia. Disponível em: <https://www.geoparquequartacolonia.com.br/geoparque/oterritorio/historia-da-quarta-colonia>. Acesso em: 19 ago. 2023.

nesta pesquisa uma oportunidade singular de ampliar os conhecimentos no campo da mobilidade humana e da educomunicação, contribuindo para novas abordagens e práticas educativas mais inclusivas e transformadoras.

Esta tese está estruturada em dois capítulos teóricos, um teórico-metodológico e outro de análise. No primeiro capítulo, intitulado *Experiências de migrações no Brasil: aspectos contextuais* busco apresentar um panorama contextual que fundamenta a minha pesquisa sobre migrações, dialogando com aspectos históricos, comunicacionais e sociais. Estructurei este capítulo em três momentos principais, que se complementam para oferecer uma compreensão crítica das experiências migratórias no Brasil, com atenção especial ao cenário do Rio Grande do Sul e da cidade de São Gabriel, onde realizei minha pesquisa.

No primeiro momento, procuro resgatar como a temática migratória foi sendo inserida no campo da comunicação, partindo dos estudos pioneiros da Escola de Chicago, especialmente com as contribuições de Robert Park, até chegar a autores contemporâneos que me influenciam, como Martín-Barbero e Arjun Appadurai.

Em um segundo momento, aprofundo as representações midiáticas dos migrantes no Brasil, com base em estudos que analisei a partir de 2010, momento em que o Brasil passa a ser visto como um país de imigração. Ao refletir sobre as mídias hegemônicas, percebo que elas ainda insistem em reforçar estereótipos, ligando migrantes a ideias de problema, ameaça e mão-de-obra descartável. Por outro lado, também destaco as mídias contra hegemônicas, criadas muitas vezes pelos próprios migrantes, que tentam romper com essas narrativas reducionistas.

Já no último momento deste capítulo, faço uma contextualização histórica das migrações no Brasil, com um olhar voltado para o Rio Grande do Sul e para São Gabriel, local da pesquisa. Resgato o passado colonial, as disputas entre portugueses e espanhóis e a formação das colônias alemãs e italianas, refletindo sobre como essas migrações foram incentivadas por uma lógica de branqueamento, enraizada no racismo estrutural do nosso país. Ao mesmo tempo, trago dados mais recentes sobre a presença de haitianos, senegaleses e venezuelanos em São Gabriel, reconhecendo que, embora não seja um grande polo migratório, esses sujeitos fazem parte da cidade e precisam ser respeitados.

Além desde, a tese também conta com outro capítulo teórico, o qual intitulei como *Educomunicação e cidadania na temática migratória*, em que aprofundo os conceitos e perspectivas que sustentam a compreensão da migração como fenômeno social, cultural e comunicacional, e como isso se articula com práticas educacionais que visam à formação crítica de jovens. Minha intenção, ao construir essa discussão teórica, é ter bases para pensar

como os educandos podem se apropriar das oficinas não apenas como espaço de aprendizagem, mas como forma de reflexão e de produção de novos sentidos sobre as migrações.

Em um primeiro movimento, discuto sobre cidadania, conectando-a diretamente às relações interculturais que se estabelecem nas sociedades marcadas por fluxos migratórios. Como principais fontes teóricas, aciono Cortina, Prado, Mezzadra, ElHajji, Lesser e García Canclini, para reconhecer que a cidadania precisa ser repensada para além de fronteiras legais e nacionalidades fixas. Entendo ela como algo fluido que se realiza na convivência com o outro, no reconhecimento da diferença e na luta por pertencimento. Nesse sentido, compreendo que os migrantes enfrentam não apenas barreiras jurídicas, mas simbólicas, que fazem com que estejam em uma condição nas quais os seus direitos muitas vezes são negados.

Na sequência, debruço-me nos pensamentos de Paulo Freire, Simón Rodríguez e Mário Kaplún, pensadores importantes na construção da minha visão sobre educação e comunicação como campos indissociáveis. Esses autores me permitem pensar uma educomunicação feita de trocas, escutas, desafios e criação conjunta. Nessa perspectiva, o saber não está dado, ele é construído no diálogo e no confronto com a realidade.

Fecho este capítulo trazendo a discussão para o campo da cidadania comunicativa e da educomunicação na América Latina. Com base em autoras como Cogo, Mata, Baccega, Citelli e Orozco Gómez, reconheço que a educomunicação é um campo de disputa, um território onde se confrontam as visões hegemônicas, muitas vezes estereotipadas, com discursos que buscam a pluralidade e a justiça social.

Esse trabalho também conta com um capítulo teórico-metodológico, no qual desenvolvo uma reflexão sobre os pressupostos epistemológicos e os caminhos metodológicos que orientam a pesquisa, ancorada na perspectiva crítica da ciência e na dialogicidade com os sujeitos envolvidos. Proponho pensar a produção do conhecimento como um processo coletivo, ético e situado, em que o pesquisador reconhece sua inserção social e a complexidade dos fenômenos investigados. Além disso, reflito sobre os desafios epistemológicos do fazer científico, apoiando-me em autores como Bachelard, Japiassu, Bourdieu e Maldonado, para afirmar que a ciência não deve se distanciar das questões sociais e políticas.

Na sequência, discorro sobre a fundamentação metodológica baseada na pesquisa-ação, destacando a importância da participação ativa dos educandos, entendidos como sujeitos pensantes e comunicantes, capazes de intervir criticamente na realidade. Também trago um estado da arte sobre a temática migratória no contexto educacional, mapeando lacunas e apontando a relevância de envolver educandos não migrantes na problematização crítica das migrações.

Logo após, descrevo os movimentos da pesquisa exploratória, detalhando o processo de aproximação com as escolas públicas de São Gabriel/RS e a aplicação de questionários iniciais com possíveis educandos partícipes. Esses questionários foram importantes para conhecer mais de perto suas realidades socioculturais, suas aproximações com a mídia e suas compreensões sobre migrações. Por fim ainda, compartilho como selecionei os educandos que fariam parte do projeto. A partir dos questionários exploratórios, escolhi jovens com visões diversas sobre migrações, e também levei em conta quem tinha vínculos diretos ou familiares com o tema. Essa diversidade foi essencial para a proposta de formação crítica que busquei desenvolver.

No último capítulo desta tese, intitulado *As Oficinas e as apropriações educativas dos jovens* apresento o percurso metodológico e os resultados das oficinas educativas realizadas com educandos do Colégio Tiradentes, em São Gabriel/RS. Estruturei esse capítulo em dois grandes momentos. No primeiro, descrevo a processualidade das oficinas, focando na construção das atividades e nas interações ao longo dos encontros; no segundo, analiso os saberes, percepções e apropriações midiáticas dos educandos, a partir de cinco eixos analíticos.

Em relação ao primeiro momento, compartilho como se deu a aproximação com os educandos e as atividades iniciais, bem como a escuta de suas compreensões sobre migrações. A partir de observações sistemáticas, registrei falas, silêncios e gestos que emergiram nas oficinas, além das limitações e potencialidades do espaço escolar. As atividades buscaram promover o diálogo, a escuta e a valorização das vivências dos educandos. Realizamos oficinas introdutórias sobre migrações, mediações midiáticas e produções críticas, com destaque para os grupos de discussão, análise de conteúdos midiáticos e, por fim, a confecção coletiva de *fanzines* como produtos finais.

No segundo momento, aprofundo a análise dos aprendizados a partir dos cinco eixos. No eixo das *Mediações socioculturais e identitárias*, destaco como os educandos ressignificaram sua própria relação com as migrações a partir de vivências familiares e culturais. Já no eixo da *Construção cidadã de saberes interculturais*, evidencio como suas compreensões sobre migrações venezuelanas, senegalesas e haitianas se tornaram mais complexas, saindo de visões simplistas e estigmatizadas para entendimentos mais críticos e humanizados. No eixo da *Desconstrução de narrativas midiáticas hegemônicas*, compartilho as análises feitas pelos educandos sobre a representação da mobilidade humana nas mídias, identificando termos pejorativos, ausências de contexto e silenciamento das vozes migrantes. Já o eixo das *Mediações tecnológicas e processos educativos* foca no papel das

tecnologias no processo de aprendizagem, ressaltando o uso crítico de celulares e o debate sobre os interesses por trás dos grandes grupos de mídia. E por fim no eixo da *Apropriação midiática e protagonismo comunicativo*, faço a análise da produção de fanzines pelos educandos como materiais autorais e sensíveis que expressam os saberes construídos e que desafiam representações estereotipadas sobre sujeitos migrantes.

2 EXPERIÊNCIAS DE MIGRAÇÕES NO BRASIL: ASPECTOS CONTEXTUAIS

Este capítulo, dedicado à contextualização da pesquisa, está organizado em três eixos. No primeiro eixo procuro explorar como a temática migratória foi sendo incluída no campo da comunicação, desde os primeiros estudos da Escola de Chicago até estudos mais contemporâneos. No segundo eixo, mapeio trabalhos produzidos a partir de 2010 período em que o Brasil começou a ser considerado um país de imigração, que me permitem entender como a mídia hegemônica e contra hegemônica vêm construindo a narrativa sobre a temática migratória. No último eixo do capítulo realizo uma contextualização dos cenários da pesquisa. Primeiro, trato do contexto histórico das migrações no Brasil, buscando relacioná-lo com a história local de São Gabriel e regional do Rio Grande do Sul. Por fim, trago dados mais atuais sobre as etnias migrantes na cidade em que a pesquisa irá ser realizada.

2.1 Contextualizando as migrações no campo da comunicação

Cada vez mais pesquisas sobre a questão migratória ganham destaque no campo da comunicação. Como observam Elhajji e Escudero (2017), a história dos estudos dos processos migratórios na Comunicação se confunde com a própria criação do nosso campo como área de conhecimento. Os autores citam a Escola de Chicago, considerada a pioneira no desenvolvimento da área com os seus primeiros estudos relativos à visão do migrante como ator social que interage simbolicamente com sua comunidade de ação por meio de estratégias comunicativas.

Os estudiosos da Escola consideravam a cidade de Chicago como um “laboratório social”, por ter tido um crescimento considerável do século XIX para o XX e por seus habitantes serem diversos, compostos basicamente por imigrantes (França; Simões, 2016). Um dos autores que mais se destacou com estudos sobre migrações foi Robert Park (1928), compreendendo civilização como o resultado de contato e comunicação, misturando raças e etnias. Aqui, é possível perceber um papel socializador e integrador da comunicação e da própria mídia, como “constituidora da vida em sociedade através de inúmeras interações que se estabelecem através dela” (Simões, 2015, p. 54).

Em relação às inúmeras interações para as quais a comunicação e a mídia podem contribuir a partir do seu papel socializador, conforme Zanforin (2014), Park considerava a diversidade como regra de qualquer civilização, sendo que todas as raças têm sua natureza mista, enfatizando assim, a importância do contato e das migrações para as civilizações,

contrariando as teorias evolucionistas. É nesta complexidade que, para Park (1928), a migração deveria ser estudada a partir de seus aspectos subjetivos, como a modificação da personalidade do próprio indivíduo, que é produzida no contato e na colisão com uma nova cultura, podendo ter uma emancipação individual. O autor ainda entendia que alguns sentimentos e energias que foram “controlados” pelos seus costumes e tradições do lugar em que descende, são liberados quando há esse contato com outra cultura que chega.

Inúmeras outras foram as contribuições de Park, porém também destaco que, de acordo com Simões (2015), é no cenário de mistura de raças e culturas diferentes que era Chicago, que o autor começa a estudar e pensar sobre a inserção dos negros e dos migrantes na sociedade norte-americana, trazendo o seu conceito de “homem marginal”, o qual seria uma “mistura de sangue”, em que esse indivíduo é descendente de culturas e lugares distintos. Park (1928) até mesmo diz que esse homem marginal vive em dois mundos diferentes, sentindo-se estrangeiro em ambos. É como se fosse uma indefinição moral causada pelos diversos contatos culturais. “E é lá na mente do homem marginal onde as mudanças e fusões culturais se dão – que melhor se pode estudar o processo de civilização e progresso” (Park, 1928, p.886). É aqui, como argumenta Zanforlin (2014), que se pode começar a pensar sobre o homem cosmopolita, que vive entre fronteiras, olhando para o mundo no qual nasceu com certo desapego típico do estrangeiro.

Quando pensamos nos estudos de comunicação na América Latina, conforme Elhajji e Escudero (2017), os registros remetem à segunda metade do século XIX, após a fundação do curso de jornalismo com a parceira da Universidade de La Plata (Argentina), Universidade de Columbia e o Sindicato dos Trabalhadores da Imprensa de Buenos Aires. Já no Brasil, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, atualmente a UFRJ, lançou o primeiro curso superior para jornalistas e publicitários, e no ano de 1972, criou o Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura.

O primeiro trabalho sobre migrações no campo da comunicação no Brasil foi publicado em 1979 e tinha autoria de Sérgio Caparelli. O trabalho “Identificação social e controle ideológico na imprensa dos imigrantes alemães”⁷, argumentava que a imprensa imigrante teve para os primeiros alemães no Brasil uma função socializadora, levando conhecimento de todos os valores estabelecidos e introjetando em cada um a ideologia dominante na época (Elhajji; Escudero, 2017).

⁷ Infelizmente, não consegui trazer mais informações sobre essa pesquisa pioneira de migrações e comunicação no Brasil, por não conseguir acesso e por não encontrar outros autores dissertando sobre ela.

De lá para cá, diversos cientistas também contribuíram para o desenvolvimento dos estudos de comunicação e migrações, como Martín-Barbero, Appadurai e outros pesquisadores no nosso campo. Martín-Barbero pode ser considerado um dos autores que mais contribuiu para a inclusão dos estudos migratórios no campo da comunicação, com as suas ideias sobre mídia como prática social. Martín-Barbero, com o campo dos *mass media*, seus dispositivos de produção, consumo e aparatos tecnológicos, códigos de montagem, percepção e reconhecimento. Para o autor, na Comunicação deve-se levar em consideração as mediações, as culturas e os reconhecimentos, o que exige a construção de pesquisas que articulem as práticas da comunicação e os movimentos sociais (Elhaji; Escudero, 2017).

Neste trabalho, um dos conceitos que também aponto como importantes para os estudos de comunicação e migrações é relativo à “mestiçagem”. No seu clássico livro *Dos meios às mediações*, Martín-Barbero (1997) propõe pensar a mestiçagem como a hibridização e a reelaboração de culturas, como um fato social tecido por temporalidades e espaços, memórias e imaginários. A partir do conceito de mestiçagem, é possível refletir sobre como os movimentos migratórios transformam tanto as identidades e culturas dos sujeitos que estão de chegada, quanto dos sujeitos que os recepcionam. É inevitável que haja trocas e reformulações culturais na sociedade.

Quando voltamos o olhar aos trabalhos mais atuais de Martín-Barbero aponto, como reflete Brignol (2018), a atualização do seu mapa sobre as matrizes comunicativas da cultura. O autor enfatiza as mediações das identidades e das tecnicidades como importantes para pensar sobre a complexidade das relações constitutivas da comunicação na cultura, levando em consideração os contextos em que os sentidos de tempo e espaços passam por transformações visto os fluxos informativos e comunicacionais e as dinâmicas das migrações de pessoas com diferentes pontos de chegada e partida.

Outro autor que contribui para os estudos de migrações no campo da comunicação na América Latina é Arjun Appadurai. Segundo Elhaji e Escudero (2017), nas ideias do autor o deslocamento humano é chave para entender o mundo contemporâneo, o qual tem como característica a circulação. Já a dimensão comunicacional nas suas pesquisas aparece não apenas em relação à veiculação, transmissão e/ou representação, mas também em relação às suas conotações de vinculação social, interação simbólica e produção subjetiva, combinada a teoria sobre os fluxos materiais, humanos, simbólicos e midiáticos.

Além disso, destaco o conceito de incerteza social de Appadurai, o qual está ligado “à realidade de que os atuais grupos étnicos contam-se às centenas de milhares e de que seus movimentos, misturas, estilos culturais e representações na mídia criam profundas dúvidas

sobre quem exatamente faz parte de “nós” e quem está entre “eles” (2009, p.15). O conceito do autor contribui para pensar sobre o momento contemporâneo que estamos vivendo, em que há uma constante incerteza social, ficando mais difícil distinguir o “nós/eles”, ou seja, saber quem faz parte de um grupo social e quem faz parte de outro, analisando as práticas culturais e levando em consideração a sua identidade. Tal incerteza, decorrente dos movimentos e misturas, também pode ser apontada como um dos motivos para reações contrárias às migrações, visto que há cada vez mais dificuldade da existência de uma uni identidade.

Para finalizar, destaco que todos os anos são realizadas diversas pesquisas de comunicação no âmbito das migrações, que perpassam por temas como identidade, memória, e narrativa e comunidades. Para demonstrar isso, o próximo movimento é uma discussão sobre a revisão de pesquisas já realizadas sobre mídias e migrações, a fim de entender como as mídias vêm construindo a problemática migratória no Brasil e como elas, sejam digitais ou não, vêm sendo apropriadas por migrantes para pautar a temática migratória.

2.1.1 A construção das migrações e do migrante nas mídias hegemônicas e contra hegemônicas brasileiras

Para melhor entender como as mídias brasileiras vem construindo a narrativa sobre a temática migratória e como os migrantes se apropriam das mídias para construir suas narrativas, realizei uma pesquisa bibliográfica em diversos bancos de dados⁸. Selecionei palavras-chaves abrangentes que conseguissem dar conta de encontrar pesquisas que interessam a esse trabalho, ou seja: “mídia e migrações” e “representação e migrações”. Pelo fato da temática ter um grande número de trabalhos, selecionei publicações que foram produzidas a partir do ano de 2010, período em que o Brasil começou a ser considerado um país de imigração segundo o relatório do OBMigra. Além disso, priorizei discussões que pautam, principalmente, a relação entre as mídias e os sujeitos venezuelanos, haitianos e senegaleses, etnias de migrantes que hoje vivem em São Gabriel, cidade de realização desta pesquisa de tese e que serão enfatizadas no processo educacional.

Neste trabalho, baseada em ElHajji (2011) compreendo que a imagem do “outro” bem como o discurso, a alteridade e a diferença sobre esse “outro” estão intimamente ligados ao discurso midiático global, tanto como uma forma de aproximar essas pessoas que chegam

⁸ 1) Google Acadêmico; 2) IBICT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses; 3) Banco de Teses e Dissertações da CAPES; 4) Biblioteca Eletrônica Scielo; 5) Banco de Dados da USP, ESPM, PUC-RS, UFSM e UNISINOS; 6) Banco de Dados de eventos e associações da Compós, Intercom, além das revistas Comunicação e Educação e Matrizes.

quanto, lamentavelmente, no reforço de preconceitos e estereótipos. Quando penso nessa segunda abordagem que o autor nos aponta, compreendo que temos diversas produções que realizam análises, observações e discussões que nos mostram que ainda temos muito o que evoluir nas nossas produções midiáticas brasileiras.

Neste contexto, é imprescindível frisar que a nossa sociedade está em um processo de midiaticização. Baseio-me em Rosa (2020) para afirmar que essas imagens que a mídia produz são pensadas e produzidas para a produção. Ou seja, são visíveis marcas de estratégias de fixação e de operações de valor que prolongam a circulação de determinadas imagens. Por mais que estejamos em uma sociedade em midiaticização, os sentidos não estão na tecnologia em si, mas são frutos da produção humana, do acionamento dos imaginários, do que você interpreta ao ver aquela imagem midiática (Rosa, 2020).

É nesse processo de construção de sentido e organização simbólica que se insere a compreensão de Muniz Sodré sobre a mídia hegemônica. Para o autor, ela não deve ser entendida apenas como um instrumento de dominação ideológica, mas como uma forma estruturante da vida social, que organiza o tempo, o espaço e as subjetividades por meio de dispositivos técnicos e discursivos. A hegemonia, portanto, não se limita à imposição de ideias, mas atua na produção de uma existência orientada pela lógica do consumo, do imediatismo e da conexão. Como ele afirma, “a comunicação revela-se como principal forma organizativa” (Sodré, 2014, p. 09), em um cenário em que “a socialização como consumo é, assim, um efeito hegemônico” (Sodré, 2014, p. 06). Já a contra hegemonia é sugerida pelo autor como um gesto crítico, ético e simbólico – uma reabertura da pergunta sobre o que é comunicação e de que forma ela pode servir à construção de um comum mais plural, consciente e comprometido com a diversidade dos sujeitos.

Por isso, não é suficiente compreender como se dá a produção midiática, mas, é necessário que, nós, pesquisadores, compreendamos o que os sujeitos fazem com o que é produzido. Precisamos conhecer o que acontece durante a circulação desses conteúdos. E, não só isso, mas também entender como podemos, através das nossas pesquisas, fazer com que esses sujeitos, que irão consumir os conteúdos midiáticos, tenham conhecimento e discernimento para serem críticos, pensamento que me instiga a realizar essa tese de doutoramento.

Ao pensar sobre as construções das mídias sobre os migrantes e sobre a criticidade de conteúdos, umas das primeiras questões e que me vêm à cabeça, talvez porque tenha sido meu trabalho de dissertação de mestrado, são as telenovelas. Compreendo a telenovela como um espaço para discussões públicas, bem como um conteúdo midiático que realiza a representação

de identidades e culturas que são inseridas na nossa sociedade. Essa compreensão é baseada principalmente em interpretações de leituras de trabalhos da professora Maria Immacolata Lopes, em que compreende a telenovela como um recurso comunicativo, sendo um espaço público de debates de temas representativos do que se vive no país e no mundo (Lopes, 2009).

Visto isso, abro essa discussão de conteúdos midiáticos, apontando questões relacionadas à pesquisa de Vieira, Brignol e Curi (2021) que, por meio de um estudo de recepção da telenovela *Órfãos da Terra*⁹, objetivaram compreender como, ao representar migrantes e pessoas em situação de refúgio, a telenovela contribuiu no debate das migrações. Com a análise da recepção da telenovela por seus telespectadores, Vieira, Brignol e Curi (2021) perceberam que *Órfãos da Terra* conseguiu informar sobre a temática migratória de uma forma pedagógica, estimulando, assim, o pensamento crítico e o conhecimento sobre o assunto. Para isso, o melodrama utilizou como estratégia a humanização de migrantes, por meio de depoimentos socioeducativos, expondo a experiência e a vivência real sobre a temática migratória.

Porém, por mais que tenha tentado abordar a temática migratória de forma a respeitar e humanizar migrantes e refugiados, a telenovela acabou acionando também estereótipos, como a relação da religião muçulmana com o crime, por exemplo. Apoio-me em Hall (2016) para compreender a estereotipagem como práticas essencializadoras, reducionistas e naturalizadoras, as quais reduzem sujeitos a algumas poucas características simples e essenciais e que são representadas como fixas, da natureza. Então, o estereótipo se apossa de características simples, memoráveis e bastante conhecidas sobre uma pessoa ou grupo social, nesse caso os migrantes, mais especificamente da cultura muçulmana, reduzindo-os a traços exagerados e simplificados.

A partir disso, compreendo que, por mais que hajam materiais de mídias hegemônicas, como a própria telenovela, que tentam abordar a temática migratória de uma forma respeitosa e didática, infelizmente, ainda caem em representações estereotipadas e essencializadoras. Os migrantes ainda são relacionados ao crime, à uma figura negativa, à desorganização da sociedade brasileira e até mesmo à doença, como veremos na sequência.

⁹ A telenovela *Órfãos da Terra* (TV Globo, transmitida de abril a setembro de 2019) pautou a migração para o Brasil de pessoas de diversos lugares do mundo, por causa de guerras, conflitos e perseguições. Tantos anos da Guerra da Síria também foram trazidos para as telas na interpretação da história da família Faiek, que teve sua cidade e casa destruídas, em 2015. Com autoria das escritoras Duca Rachid e Thelma Guedes, a telenovela também discutiu a convivência entre diferentes culturas, xenofobia, apatridia, documentação e revalidação de diplomas.

Friso que essas representações se referem principalmente às migrações sul-sul, as quais são entre e em direção aos países da América Latina, que compreendem migrantes de origem africana que tentam fugir da fome e da pobreza (angolanos, senegaleses, congolese). Além desses, ainda aponto os migrantes do Haiti, país que possui graves problemas socioeconômicos, e os nossos vizinhos, os migrantes da Venezuela, que vêm para o Brasil em busca de trabalho, visto que seu país enfrenta um cenário de crise política, econômica e social.

Da mesma forma que na análise da telenovela, quando entro em materiais jornalísticos e informativos, o padrão é o mesmo, ou até pior. Os migrantes são estereotipados e ligados de alguma forma à sujeira da sociedade, a problemas, doenças e crimes, por exemplo, como veremos.

Cogo e Badet (2013a) em análise de um conjunto de narrativas produzidas por diferentes espaços midiáticos digitais¹⁰ (jornais, portais, blogs, sites, redes sociais) durante o período de 2007 e 2012 trouxeram, principalmente, a questão de “imigração qualificada”, resgatando que a incorporação de imigrantes brancos esteve diretamente vinculada ao processo de consolidação da nação brasileira desde a independência e já evidenciava a presença de uma noção de seletividade e qualificação da mão de obra imigrante, norteando as políticas migratórias da época. Como já comentamos anteriormente, os imigrantes considerados aceitos eram os trabalhadores europeus, brancos e saudáveis. Os europeus indesejáveis eram os refugiados, deficientes físicos, velhos, ativistas políticos ou criminosos.

Cogo e Badet (2013a), a partir de uma análise do discurso ancoradas pela Estudos Críticos do Discurso (ACD) formulados por Van Dijk (1997, 2005, 2008, 2010), detectaram que a chegada dos haitianos no Brasil teve bastante ênfase, visto que o período das notícias jornalísticas analisadas coincide com a migração haitiana. Esse encontro da análise com a intensificação dos migrantes haitianos para o Brasil se deu principalmente porque no fim do ano de 2010 o país foi atingido por um terremoto que deixou mais de 300 mil mortos. Na análise das autoras, grande parte da cobertura midiática sobre a entrada de imigrantes haitianos

¹⁰ As modalidades midiáticas que autoras analisaram fora: Agências de Notícias (Agência Brasil, Agencia EFE, Agencia Financeira, BBC, France Presse, Reuters/Brasil Online); Jornais/Portais de Notícias Nacionais (Diário de Cuiabá, Diário de SP, Folha de S. Paulo, Jornal Estado de Minas, G1 - Globo. com, Jornal O Globo, Globo News, Sul); Televisão (Jornal Nacional); Rádios (CBN); Revistas (Istoé Dinheiro, Revista Época); Blogs (Blog Ricardo Festi, Blob Lusa Sol); Site (Instituto Humanitas Unisinos, Outras Palavras, Vivir en Brasil); E-mails de lista e arquivo de notícias em grupos de discussão (ANEIB- Estrangeiros no Brasil); Site de Rede Social - Facebook (Grupos: Blog Espanhóis em Brasil, A Nova Geração de Patrícios no Brasil, Brasil País de Imigração, Imigrantes Haitianos no Brasil, Italiani in Brasile, Visa Brasil); e E-mails e arquivos de notícias (ANEIB- Estrangeiros no Brasil).

foi marcada fortemente pela utilização de imagens que sugerem uma chegada massiva, de invasão, de descontrole das autoridades e com uma ilegalidade desses migrantes no Brasil.

Além disso, as autoras observaram que houve predomínio de uma dimensão economicista e laboral que pautava o crescimento da imigração no Brasil e, associada a ela, a construção da noção de imigração qualificada que justificaria e impulsionaria a existência de um novo fluxo migratório para o país. Essa questão foi observada através do uso recorrente do termo “mão de obra qualificada” a fim de fazer referência à chegada de imigrantes ao Brasil e à própria necessidade de trabalhadores qualificados para a economia brasileira. Porém, é interessante observar que essa “qualificação” tinha “níveis” diferenciados dependendo da etnia dos migrantes. Os haitianos, no caso, tinham forte vinculação aos serviços braçais, principalmente relacionados à construção civil. Já os migrantes de culturas europeias eram vistos como pessoas portadoras de níveis diferenciados de escolaridade e especialização profissional, assim como de padrões de desenvolvimento econômico e social.

Indo na mesma direção das últimas pesquisas Cogo e Silva (2016), através do conceito de enquadramento, em análise de 162 materiais midiáticos digitais¹¹, perceberam o tratamento da migração haitiana como uma invasão ao Brasil. O trabalho das autoras tinha como objetivo mapear e compreender como a imigração haitiana foi abordada por diferentes mídias ou por narrativas que nelas ganharam visibilidade nos primeiros quatro anos de presença significativa da diáspora haitiana no Brasil (2011-2014). Para análise no artigo publicado, as autoras fizeram um recorte da pesquisa e separaram conjuntos de acontecimentos e temas¹² que compuseram a agenda midiática, os quais foram: a chegada dos imigrantes ao Brasil; o fechamento do abrigo em Brasileia (Acre)¹³ e a chegada de haitianos a São Paulo; e a política migratória brasileira.

Durante a análise, as autoras apontam a abordagem da migração haitiana pelos meios de comunicação nos primeiros anos, sempre relacionados como “fuga do Haiti”, “desastre”, “miséria”, “pobreza”. Porém, somando-se a isso, a narrativa das mídias também traz “discursos que vão enfatizar o quanto a chegada dos haitianos expõe as fragilidades da política migratória

¹¹ Materiais vinculados a organizações midiáticas públicas e privadas, assim como em publicações mantidas por instituições públicas, privadas e sem fins lucrativos. No artigo, as autoras apresentam análises de matérias da Revista Época, Correio Braziliense, BBC Brasil, O Globo, por exemplo.

¹² Considero importante sinalizar que as autoras levam em consideração em sua análise a noção de acontecimento como algo que emerge ou provoca uma ruptura na continuidade da experiência, que provoca ações e discursos por parte de indivíduos e instituições, revelando problemas, temas, questões da vida coletiva, conceituado por Louis Quéré (2005).

¹³ No ano de 2014, o Governo do Acre determinou a desativação do abrigo de haitianos em Brasileia, para substituí-lo por um novo na capital de Rio Branco. Segundo o Site EBC, até o ano de fechamento, estimava-se que pelo menos 20 mil haitianos tivessem passado pelo abrigo. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/noticias/brasil/2014/04/governo-do-acre-fecha-abrigo-de-haitianos-em-brasileia>. Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

brasileira e da atuação da esfera pública governamental no atendimento aos imigrantes (COGO; SILVA, p.09, 2016). Questões como a invasão dos haitianos ao Brasil e superlotação, evidenciando termos como “ilegal”, “ilegalidade”, “quantidade”, “Brasil como roteiro na diáspora haitiana” e “maré clandestina”, por exemplo, começam a tomar mais espaço.

Zanforlin, Maranhão, Fidalgo e Palhares (2014) também empenharam esforços no estudo de como a mídia retrata a imigração haitiana. Através da análise de conteúdo em três veículos de comunicação – O Estado de S. Paulo/Estadão, Folha de S. Paulo/UOL e EBC – cobriram o tema da migração para o Brasil entre fevereiro e abril de 2013, com foco especial na imigração haitiana no Acre. Neste estudo os pesquisadores observaram que os discursos internacionais sobre o migrante assumem

[...] um tom alarmista em que a xenofobia se traveste por proteção a cidadãos de estados nacionais e integra plataformas eleitorais. Nesse caminho, a migração passa a ser elaborada pela chave da criminalização e o estrangeiro passa a ser representado como criminoso em potencial. No contexto brasileiro, essas discussões começam a aparecer, de forma escassa e motivada por acontecimentos que irrompem, como no caso dos haitianos no Acre, e quebram a invisibilidade que caracteriza o tema, predominante na mídia brasileira (Zanforlin, Maranhão, Fidalgo, Palhares; 2014, p.44).

Além disso, dentre as principais pistas que o estudo trouxe está a observação de que o imigrante raramente tem voz nas reportagens, com os meios apresentando abordagens contraditórias: o Estadão humanizou imigrantes na versão impressa enquanto os tratou como “problema” no portal online; a Folha/UOL utilizou termos como “explosão migratória” sugerindo descontrole e a EBC, embora com cobertura mais frequente, oscilou entre humanização e criminalização, frequentemente associando imigração a problemas como tráfico e doenças. Desta forma, a pesquisa aponta que os meios de comunicação estudados têm uma falta de abordagem consistente e política editorial clara sobre migração, a qual só aborda o tema quando eventos específicos fazem com que o tema ganhe repercussão e relevância no contexto atual.

A partir dessa discussão, é impossível não apontar uma proximidade em relação a como o migrante haitiano é pautado na mídia hegemônica. Quando o migrante, neste caso o haitiano, não é tratado como uma pessoa vinculada à pobreza, é relacionada ao crime, à ilegalidade. Baseio-me na cidadania universal dialogando com Elhaji (2017) quando compreendo que, por natureza, nenhum imigrante é ilegal. Ou melhor, essa identificação negativa do migrante, como

um não cidadão, como relacionado a ser clandestino e ilegal constitui, na verdade, uma estratégia econômica-política para ser considerável como uma mão-obra barata e descartável.

Aponto ainda que os estudos sobre a representação midiática da imigração haitiana no Brasil mostram enquadramentos predominantes que são preocupantes. As pesquisas de Cogo e Badet (2013a), Cogo e Silva (2016) e Zanforlin, Maranhão, Fidalgo e Palhares (2014), utilizando diferentes metodologias analíticas como análise crítica do discurso e análise de conteúdo, apontam um padrão persistente na cobertura jornalística: a construção de uma narrativa de “invasão”, “ilegalidade” e “descontrole”, frequentemente associada a uma hierarquização étnico-racial dos imigrantes. Este padrão discursivo reforça a histórica seletividade migratória brasileira, a qual prioriza imigrantes europeus brancos “qualificados”, enquanto criminaliza e problematiza a presença de imigrantes negros como os haitianos, limitando-os a trabalhos braçais e marginalizando suas vozes. Tal abordagem midiática não apenas reflete, mas também reproduz e amplifica as desigualdades estruturais que permeiam as políticas migratórias brasileiras, contribuindo para a construção de um imaginário social que aceita a diferenciação e hierarquização dos fluxos migratórios com base em critérios étnico-raciais, econômicos e de origem nacional, reforçando um sistema de inclusão seletiva e exclusão de determinados grupos de imigrantes na sociedade brasileira.

Assim como os haitianos, os senegaleses também configuram os chamados novos fluxos migratórios para o Brasil e ganharam visibilidade em diferentes cidades brasileiras e na própria cobertura midiática desde a sua intensificação de entrada no país. Sobre a representação da migração de senegaleses para o contexto brasileiro, especialmente para o Estado do Rio Grande do Sul, Brignol (2015) contribui para o campo de estudos de mídia e migrações. Para a realização da pesquisa, a autora parte do mapeamento da cobertura midiática sobre a presença desses migrantes no Estado do Rio Grande do Sul, com a coleta, observação e análise de conteúdo de notícias publicadas em *sites* de oito jornais brasileiros¹⁴, com circulação nacional, regional no RS e local, nas cidades com forte presença de migrantes senegaleses, no período de agosto a dezembro de 2014.

Brignol (2015) aponta que mesmo que a sua pesquisa tenha foco na presença de senegaleses no Rio Grande do Sul, optou por ampliar o olhar dos temas das migrações em produtos midiáticos também com circulação nacional para poder relacionar com aspectos a

¹⁴ Brignol (2016) realizou a sua observação e análise de matérias publicadas em sites de jornais com circulação nacional - Folha de São Paulo, Estadão, O Globo -, sites de jornais com circulação no RS - Zero Hora e Correio do Povo - e sites com circulação em cidades gaúchas com forte presença de migrantes senegaleses - Pioneiro de Caxias do Sul, Gazeta de Bento Gonçalves e o Nacional de Passo Fundo.

partir dos quais a questão vem sendo tratada no contexto regional. A pesquisadora percebe que nos jornais de circulação nacional as notícias possuem quatro temas principais de abordagem: saúde, enfatizando a questão do vírus Ebola; cifras e dados gerais relativos ao incremento da presença migratória no Brasil; políticas migratórias, com o debate em torno das mudanças na legislação no contexto brasileiro e remessas, viés econômico para tratar do impacto da presença migrante em termos de volume de dinheiro que circula dos países de migração para os países de nascimento dos migrantes. Além disso, dentre esses conteúdos publicados pelos jornais de circulação nacional, a autora também destaca uma matéria no jornal *O Globo* associada à temática de polícia e crimes.

Quando o seu olhar se volta para os jornais de circulação estadual, além das notícias sobre integração e políticas migratórias com raros espaços e ampliação das vozes que são acionadas para falar da questão, destacam-se também aquelas que trazem à tona o tema do ebola. Já em relação às demais notícias publicadas nos *sites* de jornais de cidades com mais presença migratória, há uma tendência maior à abordagem da migração de senegaleses vinculada à perspectiva de integração, destacando festas e a cultura senegalesa bem como notícias que enfatizam uma contribuição do migrante para a economia das cidades do que em termos sociais e culturais.

A partir do que explanei, baseando-me na pesquisa de Brignol (2015) que contou com a análise de 41 matérias jornalísticas relacionadas à temática da migração senegalesa no Brasil, percebo que muitas das perspectivas vêm ao encontro da pesquisa de Cogo e Badet (2013b). Observo que os senegaleses, assim como os haitianos e inclusive migrantes de outras nacionalidades (exceto de matrizes europeias) são recebidos e relacionados à economia, ou seja, apenas como mão-de-obra para empresas de construção civil e alimentos. Além disso, o caráter discriminatório também permaneceu muito forte mas, neste caso, ainda traz à tona o medo com a saúde pública e a disseminação do vírus Ebola e, é claro, em alguns casos, com vendas de produtos ilegais ou roubos.

Em ambas as análises, a temática migratória foi tratada com um caráter discriminatório e por vezes segregador, em que migrantes são vistos apenas como mão-de-obra, o que pode ser relacionado com a história do Brasil. Quando vamos para pesquisas mais recentes que trazem a análise da cobertura midiática hegemônica da temática migratória, não percebemos muitas mudanças. Neste caso, estamos nos referindo a pesquisas que analisam a chegada de migrantes venezuelanos no Brasil, em decorrência da grave crise institucional, econômica, política e social que afeta o país nos últimos anos.

É o caso do trabalho de Ribeiro, Cruber, Brignol e Curi (2018), que apresenta um esforço para mapear e analisar a cobertura midiática sobre a chegada dos migrantes venezuelanos durante o ano de 2018 na plataforma online GaúchaZH¹⁵. Nesta pesquisa são observados alguns fatores em comum com o que já estava sendo pontuado em outras produções acadêmicas como, por exemplo, a associação entre o migrante e o trabalho. Segundo os autores, a representação do migrante como trabalhador e, principalmente, como sinônimo de mão de obra, é observada em várias das matérias coletadas, o que se aproxima ao que já se percebe desde estudos clássicos sobre o fenômeno migratório.

A partir de um olhar para todas essas análises sobre a representação do migrante na mídia brasileira, é possível observar que o trabalho é um condicionante para que o migrante seja aceito e “bem recebido” no Brasil. Este pensamento vai ao encontro dos argumentos de Sayad (1998) de que a estadia autorizada do migrante está inteiramente ligada ao trabalho e de que o trabalho é a única razão que lhe é reconhecido: “ser como migrante, primeiro, mas também como homem - sua qualidade de homem estando subordinada a sua condição de imigrante” (Sayad, 1998, p. 55). Mais que isso, com base neste autor, compreendo que o migrante só existe por causa do trabalho, pois é esse trabalho que condiciona toda a sua existência no lugar de chegada; e, claro, não é qualquer trabalho. O migrante apenas pode ser mão-de-obra do “mercado de imigrantes”, que, no caso das pesquisas, percebo que são aqueles relacionados principalmente aos serviços braçais. Como a vaga de trabalho “especial para migrantes” é a justificativa para esses sujeitos estarem nos seus lugares de chegada, quando esse trabalho não tem mais demanda, ou seja, desaparece, o migrante já não é mais necessário (Sayad, 1998).

Isso, nos leva a mais um ponto da pesquisa de Ribeiro, Cruber, Brignol e Curi (2018), quando argumentam que o imigrante é visto como provisório. A pesquisa desses autores foi feita a partir de uma mídia gaúcha, quando estava sendo realizada a Estratégia de Interiorização de migrantes venezuelanos. Segundo o *site* da ACNUR¹⁶ (Agência da ONU para Refugiados), a interiorização facilita a garantia de direitos, autonomia da tomada de decisões e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas que estão no nosso país.

Para enriquecer ainda mais a discussão, trago uma análise realizada por Oliveira Filho e Hilgemberg (2020), que também observa mídias locais, porém durante o período do mês de setembro de 2019 nos *sites* do JRR 1ª Edição no portal G1 Roraima e jornal Folha de Boa Vista.

¹⁵ Jornal digital brasileiro mantido pelo Grupo RBS do Estado do Rio Grande do Sul.

¹⁶ Site ACNUR. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/temas-especificos/interiorizacao/>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

É relevante observar a análise em Jornais de Roraima, pois a maior parte dos migrantes venezuelanos entram no Brasil através da fronteira da cidade de Santa Elena de Uaiarén com Pacaraima, que fica ao Norte deste estado. Na pesquisa de Oliveira Filho e Hilgemberg (2020) constata-se um agravamento ainda maior quanto à temática migratória nas mídias. Segundo os autores, quando os imigrantes venezuelanos não são representados com um viés de total dependência da comunidade e de doações, são relacionados a sentidos negativos como o tráfico de drogas e atos ilícitos.

É sobre os sentidos negativos que aciono a ideia de racismo de Van Dijk (2005). Para o autor, o racismo não tem relação apenas com a cor da pele, mas também com a etnia. Ou seja, são discursos que parecem ser normais e naturais, sendo uma forma de hegemonia étnica, que é baseada em ideologias e atitudes aparentemente legítimas, aceitas pela maioria dos membros do grupo dominante. Na imprensa, nos discursos sobre migrantes e minorias étnicas, há sempre a tendência de assumir uma dimensão negativa. A migração tende a ser tematizada como uma ameaça e as relações étnicas são representadas em termos de problemas e desvios, relacionados ao crime, drogas e violência (Van Dijk, 2005).

Pensando nesse racismo e preconceito vinculados ao migrante, relaciono-o com a discussão sobre o que é ser estrangeiro. A partir das concepções de Woodward (2000) e a construção das identidades, o estrangeiro pode ser associado com o forasteiro (*outsider*) em referência à identidade do “habitante local” (*insider*). O forasteiro, é então o estrangeiro, e também todo aquele que é associado a crime, perigo e transgressão da lei. Ainda, para a autora, citando Douglas (1987)¹⁷, o estrangeiro pode ser considerado aquele que está “fora do lugar”, e que contribui para a desordem social.

Outra pesquisa mapeada sobre a representação midiática dos venezuelanos foi a Souza e Correia (2023), que se fundamenta na teoria das representações sociais de Serge Moscovici, a qual compreende que as representações sociais permitem que a realidade seja compreendida pelos indivíduos. Elas funcionam como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando condutas e comunicações sociais. Esta pesquisa analisou 50 reportagens sobre imigrantes venezuelanos no Brasil, coletadas via Google em maio de 2022, utilizando o software R Studio para gerar gráficos de frequência e nuvens de palavras. Segundo a pesquisa, o G1 foi responsável por 16% das reportagens, seguido pela EBC e pela Folha de São Paulo (8% cada) e CNN Brasil (6%), além de outras fontes regionais e locais.

¹⁷ DOUGLAS, M. (1987). *Constructive Drinking* Cambridge. Cambridge University Press.

Em relação aos principais resultados, Souza e Correia (2023) apontaram que, entre 2016 e 2018, os títulos das reportagens enfatizaram termos como “crise migratória”, “refugiados” e “acolhida”. Já na análise do conteúdo, as palavras mais frequentes foram “Brasil”, “Nacional” e “Reportagem”, indicando uma abordagem nacional do tema, enquanto termos como “Caminhos”, “Vida”, “Emprego”, “Histórias” e “Família” sugeriam um foco nas questões de adaptação e reconstrução de vida dos imigrantes.

Além disso, os autores identificaram desafios importantes relacionados à representação da migração venezuelana no Brasil, como a necessidade de evitar estereótipos, garantir uma representação mais equilibrada das experiências dos imigrantes, evitar a construção de uma imagem de “invasão” que poderia levar a políticas públicas restritivas, e promover uma abordagem que considere a diversidade de experiências, pautada pelo respeito aos direitos humanos. Assim, concluem que representação midiática tem papel fundamental na formação da opinião pública e pode influenciar diretamente as políticas públicas e o tratamento dado a esses imigrantes pela sociedade brasileira.

A partir da discussão das pesquisas sobre a representação midiática de imigrantes venezuelanos, observo um padrão que reflete e reforça estruturas de discriminação. A pesquisa de Souza e Correia (2023), ao identificar os termos mais frequentes nas reportagens e analisar seus enquadramentos, dialoga com os estudos anteriores de Ribeiro, Cruber, Brignol e Curi (2018) e de Oliveira Filho e Hilgemberg (2020), quando mostra que a mídia brasileira continua a reproduzir representações que ora vitimizam os migrantes, ora os criminalizam. Todas essas análises convergem com a perspectiva de Sayad (1998), que argumenta que o migrante é reduzido à sua condição de trabalhador, tendo sua existência legitimada apenas enquanto mão de obra disponível para ocupações específicas, geralmente precarizadas e desvalorizadas socialmente.

Esta visão utilitarista e provisória do migrante, identificada em diferentes pesquisas e contextos midiáticos, revela como o racismo estrutural, conforme a concepção de Van Dijk (2005), opera de forma sutil mas presente nos discursos jornalísticos, naturalizando a ideia do migrante como “o outro” e “o estrangeiro” que representa ameaça ou problema social. Importante resgatar que até aqui discutimos que o migrante, seja haitiano, senegalês ou venezuelano, é visto e representado midiaticamente como um sujeito relacionado e condicionado à mão de obra e também como alguém que pode representar um perigo para a sociedade. Quando falamos em perigo, existem diferentes aspectos em relação a ele, como o crime, o tráfico e até mesmo a doença. É neste sentido que atualizo essa discussão com aspectos relativos a pesquisas que vinculam a temática migratória à COVID-19.

No final do ano de 2019, o mundo e o Brasil foram impactados pela maior crise sanitária mundial, o Coronavírus, que leva o nome de SARS-CoV-2. Um vírus que teve como epicentro de infecção a cidade de chinesa de Wuhan, foi responsável pela morte de milhares de pessoas em todo o mundo, causando medo e insegurança quanto ao dia de amanhã, pois nem os profissionais da saúde sabiam ao certo como acontecia a transmissão, quais eram os sintomas e como seriam realizados os tratamentos. Com as medidas de proteção sanitária, como o próprio *lockdown*, as pessoas tiveram que buscar o distanciamento social. Fronteiras foram fechadas com o intuito de controlar a mobilidade de sujeitos entre países e dentro deles e, assim, controlar a contaminação pelo vírus. Com o avanço da ciência e da pesquisa conseguimos a vacina e, conseqüentemente, o controle do vírus SARS-CoV-2. E como a temática migratória foi pautada nas mídias no contexto desta crise sanitária? Vale lembrar que os migrantes, segundo Brignol (2015), em momentos também são tratados como perigo de contaminação e disseminação de vírus.

Então, é nesse sentido e para entender a temática migratória nesse contexto que aciono a pesquisa de Brasil (2021) quando analisa as representações sociais sobre a migração e migrantes veiculadas no ano de 2020 pelo jornal online Folha de São Paulo. Em seu trabalho, o autor aponta que nas matérias analisadas o migrante constantemente era representado como vítima ou vilão. Essa sua objetivação como vilão vai ao encontro da análise de Brignol (2016), pois os sujeitos migrantes são relacionados aqui com a origem e a transmissão da doença, no caso a COVID-19. Já em relação à vítima é possível compreender que os migrantes são relacionados também a todo momento como “grupo vulnerável tanto à infecção pelo vírus quanto aos efeitos sociais e econômicos provocados pela pandemia” (BRASIL, 2021, p.13). Compreendo que talvez esses sujeitos que venham para o nosso país, dependendo da situação econômica e social, realmente possam estar mais vulneráveis em relação ao vírus, porém é inevitável que a imagem de vítima, da pessoa indefesa e dependente possa contribuir, inclusive, para o reforço do migrante como um problema social do estado a ser resolvido.

Tais representações podem fazer com que o migrante seja visto apenas como um sujeito de necessidade e pouco enxergado como uma pessoa que tem direitos e autonomia. Ancorada em Mata (2006), entendo que tal tratamento é uma forma de representar midiaticamente os desprivilegiados, o cidadão que perdeu os seus direitos e, muitas vezes, em vulnerabilidade social. Considerando o conceito da autora, percebo que tais coberturas midiáticas podem reforçar essa representação de que os migrantes são apenas pessoas indefesas e vitimizadas. Não só isso, mas a ideia do migrante como um problema social é reforçada. Os migrantes são percebidos como grupo social que têm uma série de problemas sociais (Sayad, 1998).

Uma questão interessante a ser pontuada é que em momentos nas notícias analisadas por Brasil (2021) houve espaço para a narrativa do próprio migrante, dando autonomia e possibilitando o compartilhamento de suas histórias de vida sobre a migração bem como o próprio refúgio. Mas, ao mesmo tempo, tais notícias ainda pecaram quanto ao uso incorreto dos termos migrantes *versus* refugiados e, piorando a situação, ainda trouxeram termos como “imigrante ilegal”, o que reforça mais uma vez a imagem negativa e pejorativa a esses sujeitos.

De forma geral, Brasil (2021) considera que no contexto da pandemia da COVID-19 houve o reforço de representações negativas quanto às migrações, com a intensificação de estereótipos que podem e levaram não apenas à ocorrência de novos episódios xenofóbicos, mas também a uma ampliação do processo de securitização das migrações no Brasil e em outros países do mundo.

A partir da discussão, ficou perceptível que, apesar dos anos passarem, a pauta da temática migratória nas mídias hegemônicas tem muito a melhorar e evoluir. Nossos jornalistas e profissionais da comunicação ainda estão presos e submersos a imaginários preconceituosos e reducionistas quanto a migrantes e refugiados. Baseada em Sodré (2013), entendo que estamos em uma sociedade em processo de midiaticização e que existem imagens midiáticas que regem as relações sociais provindas dos modelos hegemônicos do capital e do mercado global. Então, por isso, compreendo a responsabilidade dos profissionais da comunicação com o agir comunicativo quando representam a nossa sociedade e os sujeitos que dela fazem parte de forma que prevaleçam estereótipos e características de grupos sociais de forma simplificada.

Ao responsabilizar as mídias quanto à forma de pautar a temática migratória, compreendo que a responsabilidade está para além dos profissionais da comunicação. Aciono Freire Filho (2005) quando aponta que os estudos dessa sub-representação se consolidaram nos estudos culturais e midiáticos desde a década de 1960, caracterizando-se com a política da identidade e se preocupando pela afirmação e defesa da singularidade cultural dos grupos minoritários. É neste cenário que, em relação aos meios de comunicação, as “representações inadequadas de estrangeiros, classes sociais e outras comunidades é destacada como um sensível problema para o processo democrático, cujo desenvolvimento demanda a opinião esclarecida de cada cidadão a respeito de questões capitais da vida política e social” (Freire Filho, 2005, p.22). As representações inadequadas são destacadas como perigo de reproduzir estereótipos e discursos racistas e xenofóbicos sobre identidades sociais. O estereótipo ajuda a demarcar e manter fronteiras simbólicas entre “nós” e “eles”, o normal e o anormal, o integrado e o desviante, o natural e o patológico, por exemplo. Facilita a união dos “normais” em uma

comunidade imaginada e, ao mesmo tempo, exclui tudo e todos que não se encaixam, ou seja, tudo que é diferente.

Visto tais representações da mídia hegemônica, adianto que na continuação desta discussão trarei como as mídias contra hegemônicas estão representando a temática migratória e os sujeitos migrantes com base em pesquisas mapeadas. Como mostrei anteriormente, a temática migratória, bem como os migrantes estudados, ainda são representados de forma preconceituosa, estereotipada e simplificada pelas mídias hegemônicas. Deste modo, coletivos migrantes e organizações ligadas às minorias sociais cada vez mais estão investindo em mídias alternativas para tratar tais temas que ainda são tão sensíveis na nossa sociedade. Percebo que o número de análises que podem me ajudar nesse cenário de representação contra hegemônico das migrações ainda é pequeno. Porém, penso que seja muito importante também compreender como se dá essa representação alternativa do tema das migrações.

Início a discussão com a pesquisa de Brignol e Brum (2013), que realiza uma análise de *sites* produzidos por migrantes e direcionados à temática, definidos como web-diaspóricos, a fim de perceber o modo de construção dos conteúdos em relação ao que é percebido na mídia tradicional.

Vindo ao encontro com a nossa discussão sobre a mídia tradicional, reforço que, a partir de Brignol e Brum (2013), compreendo que o discurso dos meios de comunicação tradicionais são e já foram exaustivamente analisados por diversos trabalhos e autores e, infelizmente, sempre há a constatação de que existe preconceitos de forma como a temática migratória é tratada pela mídia. Até mesmo a telenovela *Órfãos da Terra* (2020) da TV Globo, que à princípio veio com a intenção de contribuir ao tratar as migrações de forma respeitosa, acabou caindo em representações estereotipadas e simplificadas, como foi constatado por Vieira, Brignol e Curi (2021).

A pesquisa constata que a internet serviu como “ferramenta” para contribuir que os migrantes conseguissem contatar seus familiares que ficaram nos seus países de origem, como também ofereceu possibilidades de integração para as comunidades migrantes que estão no nosso país, pois podem se descobrir com facilidade apesar da distância territorial, podendo até mesmo organizar ações conjuntas. É nesse sentido que a internet possibilitou que esses grupos migrantes pudessem se expressar e trazer conteúdos que importam para os seus semelhantes (Brignol; Brum, 2013). A partir da análise dos autores, foi percebido que esses sites contra hegemônicos têm como objetivo suprir a dificuldade das minorias étnicas em se manterem informadas sobre os seus próprios eventos, visto que só conseguem transcender nas páginas de jornais quando se tornam comercialmente atrativos ou quando ainda têm suas imagens

reforçadas como estranhos. Importante trazer que tais *sites* contra hegemônicos têm pelo menos um migrante e vêm conseguindo aos poucos ocupar um lugar com fonte de informação para seu nicho.

Ao voltar o olhar para trabalhos mais recentes, aciono Almeida e Santi (2018) quando apresentam o projeto da plataforma de mídias “Somos Migrantes”, uma iniciativa de projetos de extensão da UFRR¹⁸, baseado em outros portais de mídia alternativa como Mídia Ninja, Intervozes, Núcleo Piratininga de Comunicação, Repórter Brasil, e Conectas, Direitos Humanos. Os autores ainda compartilham que o objetivo do projeto é desenvolver em Roraima uma “abordagem contradiscurso, que tem como nicho central a imigração, em busca de combater opressões, xenofobia e exclusão social, ocasionadas pela abordagem “tradicional” dada a temática” (Almeida; Santi, 2018, p.146).

A plataforma de mídias “Somos Migrantes” trabalha com cinco principais aspectos: divulgação (ações dos grupos e entidades de apoio ao migrante), sensibilização (campanhas de sensibilização voltadas à questão da xenofobia, exploração sexual e laboral), apoio ao migrante (disponibilização de endereços de órgãos e instituições que os migrantes possam recorrer em diferentes situações), jornalismo (busca combater as opressões e desmitificar estereótipos que estão sendo amplamente difundidos pelas mídias tradicionais locais) e empregabilidade (questionário destinado aos empregadores que estejam disponibilizando vagas para compartilhar com a Associação Casa Venezuela-BR).

A partir disso, percebo a tentativa da construção de conteúdos contra hegemônicos que buscam desmistificar a temática migratória, oferecendo conteúdos culturais plurais e respeitosos com as culturas migrantes. Uma questão importante a ser apontada é que tais espaços de comunicação alternativos também têm uma outra característica comum que é a disponibilização de informações aos migrantes. No trabalho de Brignol e Brum (2013) apontamos que esses *sites* e jornais contra hegemônicos (no caso, feitos por próprios migrantes) buscavam manter a comunidade migrante informada sobre eventos das suas culturas. Da mesma forma, o projeto “Somos Migrantes” também proporciona um espaço de informação para os sujeitos, seja relacionado a emprego ou até mesmo a órgãos de apoio.

Antes de encerrar esta discussão, visualizo que o número de trabalhos que estudam a mídia contra hegemônica na temática migratória é escasso nos cenários que pesquisei, tanto que mapeei apenas dois artigos publicados. Também é válido apontar que foi possível perceber como a temática migratória relativa aos grupos investigados vem sendo abordada com o passar

¹⁸ Universidade Federal de Roraima.

dos anos na mídia brasileira. Pesquisas do nosso campo mostram que estas migrações ainda são retratadas e representadas de forma simplificada e, por vezes, preconceituosas nos meios de comunicação. Apesar disso, aponto que para tentar reverter esse cenário, energias estão sendo postas em espaços alternativos que vêm justamente para tentar dar sentidos opostos à temática migratória e aos próprios migrantes nas mídias.

2.2 Os contextos da pesquisa e a temática migratória

Nesta parte, atendo-me para aspectos relativos ao processo histórico migratório no Brasil, no Rio Grande do Sul e em São Gabriel, cidade em que a pesquisa é desenvolvida. Para construir essa discussão, irei trazer elementos da história da migração do Brasil, intercalando com dados regionais e locais. Em um segundo momento, focarei no contexto das migrações transnacionais, atentando para dados relativos à mobilidade de haitianos, senegaleses e venezuelanos, etnias presentes na cidade de São Gabriel.

2.2.1 Do local ao nacional: visualizando o contexto histórico das migrações

Para iniciar, uma questão interessante sobre a cidade de São Gabriel, segundo o site oficial da cidade¹⁹, é o seu histórico ligado às armas, o que explica o seu apelido como “Terra dos Marechais”. Na cidade nasceram os Marechais João Propício Menna Barreto, Fábio Patrício de Azambuja, o Presidente da República Hermes Rodrigues da Fonseca e João Batista Mascarenhas de Moraes, o comandante da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial durante as batalhas na Itália. Outros militares gabrielenses fizeram parte da história nacional, como o Coronel José Plácido de Castro, o desbravador que conquistou o Acre.

Segundo Pereira e Konrad (2019), a história de São Gabriel tem início com os conflitos entre Portugueses e Espanhóis, a partir do Tratado de Tordesilhas, em 1494, que repartiu a América entre os dois países, em que as terras descobertas a oeste da linha imaginária pertenceriam aos espanhóis e a leste aos portugueses. Mais tarde, segundo as mesmas autoras, foram definidas as fronteiras com os Tratados de Madri e Santo Ildefonso. Com a assinatura do Tratado de Madri, em 1750, os Sete Povos das Missões seriam entregues a Portugal, e em troca, a Espanha receberia a Colônia de Sacramento²⁰.

¹⁹ Conteúdo disponível em <https://www.saogabriel.rs.gov.br/pagina/sao-gabriel-terra-dos-marechais>. Acesso em 17 ago. 2023.

²⁰ A Colônia do Sacramento - cidade localizada, hoje, em Buenos Aires.

Antes mesmo da fundação oficial de São Gabriel, segundo o *site* oficial da Prefeitura²¹, seu território foi palco de um dos episódios mais importantes da história de resistência indígena no sul do Brasil. Em 7 de fevereiro de 1756, Sepé Tiaraju, líder guarani dos Sete Povos das Missões, foi assassinado na região da cidade Sanga da Bica durante a resistência contra as forças espanholas e portuguesas que tentavam implementar o Tratado de Madri. Três dias depois, na Coxilha do Caiboaté, também em território gabrielense, ocorreu o massacre de cerca de 1.500 guerreiros guaranis que seguiam a liderança de Sepé.

A importância de Sepé Tiaraju para São Gabriel é evidenciada pelos diversos monumentos e marcos históricos presentes na cidade. O Distrito de Tiaraju foi nomeado em sua homenagem, e em 1961 foi inaugurado um monumento à Batalha de Caiboaté. Em 2002, uma Oca comemorativa foi erguida no suposto local de sua morte, onde também foi colocada uma placa com sua famosa frase em guarani: “Alto lá! Esta terra tem dono”. Anualmente, no dia 7 de fevereiro, celebrações reúnem indígenas e não-indígenas para homenagear sua memória, reforçando o caráter simbólico que Sepé assumiu como herói popular e defensor da terra. A influência guarani permanece viva da região, com diversos distritos mantendo nomes indígenas como Catuçaba, Caiboaté Grande, Caiboaté Mirim, Vacacaí e Batovi.

Já em 1 de outubro de 1777 foi firmado o Tratado de Ildefonso, com uma linha demarcada que recuou bastante para o interior do Rio Grande do Sul. Neste Tratado, era mencionado um dos pontos divisores das águas, o Cerro do Batovi em São Gabriel.

Segundo o *site* oficial da prefeitura da Cidade, São Gabriel foi fundada em 1800, quando o naturalista espanhol Dom Félix de Azara foi enviado à região do Tratado de Tordesilhas pelo rei da Espanha. Ao chegar ao Cerro do Batovi²² ele fundou a primeira povoação de origem espanhola, exatamente na divisa do Tratado de Tordesilhas. Tal povoação, conforme Pereira e Konrad (2019), foi denominada como Vila do Batovi, tendo como padroeiro o Arcanjo de São Gabriel.

Em 1801 a Vila do Batovi foi incendiada pelos portugueses, visto a alegação que Dom Félix de Azara construiu parte da vila na “zona neutral”²³ e, com isso, o povoado foi deslocado para uma região chamada “Entre Rios”. O segundo povoado formado, em 1802, na região, foi nomeado de São Gabriel e ficava localizado ao nordeste do Cerro do Batovi. A cidade de São Gabriel só foi fundada pelo português Visconde Marechal João de Deus Menna Barreto quando

²¹ Conteúdo disponível em <https://www.saogabriel.rs.gov.br/turismo/atrativos-turisticos/sepe-tiaraju/detalhes>. Acesso em 19 abr. 2025.

²² Cerro do Batovi é um cerro localizado na região do Batovi.

²³ A Zona Neutral é parte da fronteira que ninguém poderia se apropriar.

o segundo povoado foi deslocado para a margem esquerda do Rio Vacacaí, no ano de 1815. Ainda conforme o *site* oficial da prefeitura da Cidade, apenas em 1846, no dia 4 de abril, já no seu lugar atual, a antiga Sesmaria do Trilha, com colonização portuguesa, São Gabriel foi elevada à categoria de município, com a instalação da Câmara de Vereadores, cujo presidente exercia o Poder Executivo.

Quando falamos dos meados de 1800 e relação com os portugueses, é importante recuperar, dialogando com Patarra (2012), que a história da imigração brasileira tem origem com os portugueses na época da colonização e exploração europeia, com o objetivo de apropriação militar e econômica da terra brasileira, que resultou na morte de milhões de pessoas oriundas dos povos originários. Na época, os portugueses também objetivavam a implantação da grande lavoura de exportação, que deu origem ao tráfico de escravos africanos²⁴.

Ainda baseada na mesma autora, nas primeiras décadas do século XIX, o movimento migratório em direção ao Brasil começou a ser diversificado também com outras nacionalidades. Essas migrações foram decorrentes de um projeto de colonização agrícola com objetivos de defesa e de povoamento da terra, com base na pequena propriedade de policultura²⁵, atraindo alemães, italianos e outras nacionalidades para o sul do país.

Seyferth (2000) lembra que no ano de 1824, o governo imperial estava motivado a implantar na região sul um sistema de colonização com imigrantes agricultores para suprir a mão de obra africana escrava, que na época estava com seus dias contados para terminar. Os lugares colonizados seriam as regiões fronteiriças com países vizinhos, objetivando estimular o processo da migração de camponeses europeus. De 1824 a 1830, foram fundadas quatro colônias com imigrantes alemães trazidos pelo governo imperial. Intensificou-se ainda mais a atividade colonizadora a partir de 1850, com a promulgação da Lei de Terras (Lei 601) 22, estabelecendo normas de acesso às terras. Depois de 1870, houve a fundação de inúmeras colônias alemãs, bem como italianas.

Como reflete Salamoni (2001), os imigrantes europeus foram fundamentais para a organização de novas estruturas socioeconômicas, políticas e culturais no sul do Brasil. A chegada dos imigrantes de origem pomerana²⁶ no Rio Grande do Sul foi relacionada à colonização na Serra dos Tapes, localizada no interior dos atuais municípios de São Lourenço do Sul e Pelotas. Anteriormente, os pomeranos também formaram suas comunidades em Santa

²⁴ Movimento e sequestro forçado que durou até 1850, introduzindo na colônia 4 milhões de prisioneiros.

²⁵ Cultivo de vários produtos agrícolas ao mesmo tempo numa determinada região.

²⁶ Os pomeranos são um povo alemão originário da Pomerânia, na região do Mar Báltico, entre as atuais Alemanha e Polônia.

Cruz do Sul e São Leopoldo. Quando volto o olhar para o âmbito nacional, é importante mencionar que os pomeranos também criaram comunidades nos estados de Santa Catarina e Espírito Santo.

A migração desses alemães teve como marca de encerramento, segundo Rückert (2013), a fundação da Colônia de São Lourenço, com um ciclo que iniciou em 1824, com a colônia nas margens do Rio dos Sinos em São Leopoldo. Segundo o mesmo autor, foi o grande desenvolvimento da colônia de São Leopoldo que fez com que autoridades imperiais percebessem a prosperidade do empreendimento colonial e buscassem novas terras para outras colônias alemãs.

Em relação às questões econômicas e socioculturais, Salamoni (2001) ainda recupera que os alemães introduziram a pequena propriedade familiar e a produção de gêneros alimentícios diversificados. O trabalho familiar reforçava a ideia de independência, uma vez que não se utilizava mão-de-obra externa entre os colonos. Ou seja, todos os membros da família estavam envolvidos nas tarefas domésticas e agrícolas, na busca de uma autonomia econômica. Além disso, a economia colonial implantada pelos alemães era caracterizada pela policultura que, segundo a tradição alemã, solidificava ainda mais o caráter independente dos colonos.

Em relação ao outro grupo migrante europeu que contribuiu para a colonização do Rio Grande do Sul, no caso os italianos, baseio-me em Santos (2006) para afirmar que a migração italiana se deu em duas fases. A primeira, entre as décadas de 1870 e 1880, foi resultado do impulsionamento da industrialização na Itália, que deixou os agricultores que complementavam sua renda com o trabalho artesanal sem emprego e sem ter mercado para colocar seus produtos. Esses imigrantes, em predominância, eram de famílias camponesas, sendo a grande parte analfabeta ou com baixo grau de instrução, pois só em 1879 a instrução primária se tornou obrigatória na Itália. Já a segunda leva da imigração foi resultado da ascensão do fascismo e da entrada na Segunda Guerra Mundial. Porém, os imigrantes neste período eram indivíduos isolados, citadinos e com maior grau de escolaridade.

Neste trabalho, volto-me para a primeira fase da imigração italiana no Rio Grande do Sul, pois é a formação de colônias que me interessa. Baseada em Santos (2006), compreendo que a colonização das terras brasileiras por europeus foi um projeto geopolítico do governo imperial brasileiro para preencher os chamados “vazios demográficos” do Sul do país. Porém, mais do que isso, também se tratava de substituir o negro escravo (trabalho escravo) pelo branco europeu (trabalho livre) em um processo de colonização baseado na pequena

propriedade. Aqui, a imigração, tanto italiana quanto alemã, era vista como uma forma de “branquear” a população brasileira.

Diferente da distribuição das terras para os alemães, aqui a terra foi transformada em mercadoria e cessou a distribuição gratuita para os imigrantes italianos. Então, as primeiras colônias italianas formadas no Rio Grande do Sul, na costa superior do estado, foram nas cidades que são hoje Garibaldi e Bento Gonçalves, em 1870. Importante frisar que essas colônias foram planejadas antes mesmo de receber os imigrantes, que começaram a chegar em meados de 1874. Um ano depois, o Governo Imperial ainda cria a colônia de Caxias.

Quando volto a olhar para questões culturais, Zanini e Santos (2009) auxiliam a ver que os italianos não eram unidos pelo sentimento da nacionalidade italiana e nem partilhavam dos mesmos ideais e ideologias. Esses migrantes eram populações diversas e essas diversidades também migraram para o Brasil. Sem falar que a própria inserção do capitalismo na Itália havia acelerado processos de disputas e de lutas que tornavam aquelas populações despossuídas, aptas e ideais para a emigração.

Neste sentido, segundo as mesmas autoras, a migração para o Brasil se deu de forma familiar e algumas das levas de emigrados estavam concentradas conforme regiões de procedência italianas. Tanto que eram as afinidades que organizavam formação de conglomerados no interior das colônias. As autoras ainda ressaltam a grande importância dos valores da *família, trabalho e religião* na organização dessa população. Friso isso pois o trabalho era observado “como algo que era agenciado na relação entre os elementos da religiosidade e da família e sua organização patriarcal, baseada na autoridade do “pai/patrão” (Zanini; Santos, 2009, p. 177). Ainda baseada nas mesmas autoras, quando foco especificamente para o lado econômico, os italianos dinamizaram a economia regional, que era fortemente marcada pela agricultura de pequena extensão e na pecuária realizada em grandes propriedades.

Após trazer esse contexto da migração portuguesa e, principalmente, italiana e alemã para o Brasil e Rio Grande do Sul, é importante reforçar o que significou a presença dos imigrantes europeus no país. Baseio-me em Seyferth (1993) para refletir que esse branqueamento, por meio das migrações de etnias europeias, significa nada mais do que racismo, que almejava “um Brasil moderno, branqueado através do amplo incentivo à migração europeia” (Seyferth, p. 179, 1993).

No século XIX, os governantes compreendiam que as “raças inferiores”, que seriam os negros e os mestiços, dificultavam a construção dessa nação brasileira moderna, pois seriam incapazes de competir no mercado de trabalho (Seyferth, p. 179, 1993). Em relação às raças

inferiores, impossível não recordar Lesser (2001) com a concepção da “poluição” social, a qual havia uma “escala de raças”, em que os europeus estavam no topo, abaixo encontravam-se os asiáticos, e bem abaixo, os africanos, negros e mestiços.

É neste sentido que, segundo Hobsbawm (1990), foi na metade do século XIX que o nacionalismo étnico ganhou forças enormes, principalmente decorrentes do aumento da mobilidade humana, como venho discutindo neste trabalho. A divisão das pessoas por raças a partir da cor da pele e o evolucionismo darwinista colaboraram diretamente para alimentar o racismo. Os “outros” eram afastados, expulsos e até mesmo assassinados, ações essas que utilizavam a pseudociência como justificativa.

Justamente por causa da aceitação da tese do branqueamento, houve o impulsionamento na política migratória apenas de europeus brancos, como vimos anteriormente. O objetivo era que houvesse uma assimilação cultural e física, sendo frequente nos discursos termos como e “miscigenação”, “caldeamento”, “mistura”, “fusão”, em busca de uma nação ideal com aparência branca (Seyferth, 1993).

Paralelo à intensificação da formação das colônias alemãs e italianas no país e Rio Grande Do Sul e a intensificação da ideia de uma nação ideal e branca, em 1835 iniciou-se a Revolução Farroupilha, e a cidade de São Gabriel teve uma participação. A Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos²⁷, como também é chamada, foi mobilizada pelos grandes do Sul, alegando insatisfação com altos impostos cobrados em cima dos seus produtos proprietários de terras e pecuaristas do estado do Rio pelo Governo Imperial.

Quando observo que São Gabriel, em sua história, detém um papel importante na Guerra dos Farrapos é principalmente por alguns acontecimentos. O primeiro é porque, baseada em Figueiredo (1985), observo que a cidade, durante os anos da Revolução, sempre foi um local em que nomes importantes como General Bento Gonçalves, José Garibaldi e Anita Garibaldi transitaram. E, não só isso, mas foi o local que Bento Gonçalves instalou o governo da república Rio-grandense, transferindo a 27 de fevereiro de 1841, de Piratini, onde se encontrava.

Além desse fato da cidade por um tempo ser a República Rio-Grandense, em 1846, quando a Revolução Farroupilha cessou, Dom Pedro II veio à cidade de São Gabriel trazendo uma cavalaria comandada pelo Coronel Luís Osório. Dom Pedro ficaria tão encantado pela cidade que, em 4 de abril de 1846 declararia sua emancipação, o que tornou São Gabriel uma

²⁷ Também é referida como “Guerra dos Farrapos”, por causa das roupas esfarrapadas usadas pelas tropas rebeldes.

Vila²⁸. Após a Revolução Farroupilha, entre a intensificação das colônias e Lei Terras, mais precisamente em 1859, São Gabriel, segundo o *site* oficial da Prefeitura, torna-se Cidade²⁹, que na época da monarquia era um título honorífico para os municípios mais desenvolvidos.

Para finalizar, indico que a história de São Gabriel mostra uma cidade que se formou a partir de diferentes momentos históricos importantes para o Rio Grande do Sul e o Brasil. Desde o território onde Sepé Tiaraju lutou pelos direitos dos guaranis até sua fundação oficial por colonizadores, incluindo seu papel na Revolução Farroupilha e sua relação com as migrações europeias, São Gabriel reflete a complexa formação do Brasil. A cidade se desenvolveu em um período de intensos movimentos migratórios que transformaram o sul do país – começando com a colonização portuguesa, seguida pela chegada de alemães e italianos que estabeleceram um modelo baseado em pequenas propriedades e diversidade agrícola, tudo isso influenciado pelas políticas de branqueamento da população. Enquanto outras regiões do Rio Grande do Sul recebiam diretamente colônias de imigrantes europeus, São Gabriel se estabeleceu como um centro urbano principalmente de origem portuguesa, mas inevitavelmente impactado pelas mudanças econômicas e culturais que a imigração europeia causou em todo o estado. Conhecida como “Terra dos Marechais”, a cidade apresenta tanto elementos da resistência indígena quanto da presença militar, das disputas territoriais entre Portugal e Espanha e dos projetos migratórios do século XIX.

2.2.2 O contexto migratório contemporâneo do Brasil e Rio Grande do Sul

No tópico anterior, debruicei-me no processo histórico, político e social da temática migratória do Brasil, de forma a enfatizar questões do Rio Grande do Sul e de São Gabriel, cidade em que a pesquisa de tese foi desenvolvida.

Através da discussão anterior, é perceptível a forte relação que o Rio Grande do Sul e o próprio Brasil têm com a história das migrações. Quando penso na temática migratória com um viés regional, é impossível não relacionar com as disputas de terra entre portugueses e espanhóis, com a própria colonização portuguesa e, posteriormente, com a formação de colônias alemãs e italianas. Tal iniciativa de colonização, além do desenvolvimento econômico do estado com a instalação de colônias agrícolas, tinha o racismo por trás, vinculado à crença de ser possível branquear a nação brasileira.

²⁸ Com a emancipação, é implementada na cidade uma Câmara de Vereadores.

²⁹ Quando cidade, São Gabriel passa a ter um Fórum para julgamentos.

Hoje, além da relação com as culturas espanholas e portuguesas, relativas à colonização histórica da cidade de São Gabriel, percebo também uma forte relação com as culturas alemãs e italianas na cidade. Digo isso pois além de me situar como sujeita que conhece muitas pessoas destas origens, como a minha própria família, existe um Círculo Italiano de São Gabriel, que foi constituído para a preservação e divulgação da cultura do país europeu. Esse círculo tem cerca de 100 famílias descendentes no município, ficando responsável pela promoção de cursos, seminários e eventos sobre a cultura italiana.

Mas, para falar da cultura migrante, não posso ficar restrita às culturas que historicamente colonizaram o estado e a cidade de São Gabriel. Segundo o OBMigra (2021), no período de 2011 a 2021, o Brasil consolidou-se como um país de destino para migrantes e refugiados. Uma característica singular dessa época foi a chegada dos “novos fluxos migratórios”, caracterizados pela migração de pessoas das regiões do Sul Global e, nos últimos anos, pela migração de latino-americanos, liderados pelas nacionalidades haitianas e venezuelanas. Tanto que, como já comentei anteriormente, no Brasil hoje, segundo o mesmo relatório, existem 1,3 milhões de migrantes, sendo constatado que em dez anos aumentou um total de 24,4%.

Em relação aos dados estaduais, o OBMigra (2023)³⁰ mostra que houve aumento na entrada de imigrantes no Brasil entre 2022 e 2023, com crescimento nos registros de residência principalmente na região Sul, de 50.724 para 62.839 (+23,85%), e na região Sudeste, de 54,9 mil para 60,2 mil (+9,7%). Esse padrão fica ainda mais nítido quando, conforme o relatório do OBMigra (2021), os municípios fronteiriços com o Uruguai, como Santana do Livramento (167 km de São Gabriel), registraram aumento de 10% nos movimentos migratórios, enquanto Pacaraima, na fronteira com a Venezuela, teve queda superior a 70%. Apesar disso, o Relatório OBMigra (2023) aponta que, embora a Argentina continue sendo o país líder em movimentações na fronteira Sul, houve queda significativa nessas movimentações em 2023.

Não trato São Gabriel como um local de chegada destes fluxos migratórios porque aqui não têm muitos imigrantes, até porque a cidade não é grande em termos de território, população e economia, não apresentando muitas oportunidades de emprego. A economia da cidade não gira em torno de fábricas e grandes empresas que poderiam ser uma oportunidade de trabalho para os migrantes. A única exceção significativa é o Frigorífico Minerva Foods³¹, líder em

³⁰ OBMIGRA 2023. Disponível em:

https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Relat%C3%B3rio_Anual/infograficoo.pdf. Acesso em 19 de abril de 2025.

³¹ Minerva Foods. Disponível em: <https://minervafoods.com/a-empresa/>. Acesso em 19 de abril de 2025.

exportação de carne bovina na América do Sul, que atua também no segmento de industrializados e comercializa seus produtos para mais de 100 países. Além de sua presença no Brasil, a Minerva Foods opera no Paraguai, Argentina, Uruguai e Colômbia, contando ainda com plantas especializadas em ovinos na Austrália e no Chile.

Porém, friso que apesar da comunidade migrante não ser tão grande em São Gabriel, por todos os motivos elencados, esses sujeitos se fazem presentes, tanto na cidade de pesquisa – mesmo que seja em um menor número –, quanto no nosso estado e no Brasil. Então, é nesse sentido que entendo ser fundamental que a comunidade perceba essas pessoas com respeito e empatia.

Ao analisar dados locais, não foi possível determinar com precisão o número de imigrantes em São Gabriel, pois o relatório do IBGE de 2022 apresenta apenas o número total de habitantes, sem detalhar nacionalidades. Contudo, segundo informações do CRAS (Centro de Acolhimento Social), a cidade têm imigrantes haitianos, senegaleses e venezuelanos. Compreendo que, além de quantificar essa população, é fundamental entender os motivos que levaram esses indivíduos a deixarem seus países de origem. Portanto, a seguir apresentarei uma breve contextualização das causas que impulsionaram a migração dessas etnias para o território brasileiro.

No ano de 2010, o Brasil se tornou um dos principais destinos dos sujeitos haitianos, principalmente em razão de um terremoto com magnitude 7,3 na escala de Richer que atingiu o país. Segundo o *site* das Nações Unidas³², esta catástrofe resultou em aproximadamente 230 mil mortes e mais de 1 milhão de desabrigados, transformando o Brasil em um dos principais destinos para os haitianos que buscavam reconstruir suas vidas (Tonhati; Cavalcanti e Oliveira, 2017).

Contudo, conforme aponta Joseph (2017), a migração haitiana não pode ser compreendida apenas como consequência do terremoto de 2010, mas como parte de um complexo processo histórico que se desenvolveu em quatro grandes fluxos ao longo do século XX e início do XXI. O autor aponta que o terremoto foi um estopim para o quarto momento desse fluxo migratório, quando cerca de 350.000 haitianos buscaram refúgio no exterior, com muitos chegando ao Brasil via Amazonas (Tabatinga) e posteriormente pelo Acre (Brasileia).

O primeiro fluxo migratório haitiano, segundo Joseph (2017), ocorreu entre o final do século XIX e início do XX, impulsionado pela expansão das indústrias de cana-de-açúcar em

³² ONU NEWS – Perspectiva Global Reportagens Humanas. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/01/1807987>. Acesso em 25 de maio de 2023.

Cuba e na República Dominicana, que demandavam mão de obra. Este movimento foi intensificado pela ocupação militar dos Estados Unidos no Haiti (1915-1934) e na República Dominicana (1912-1924). O segundo momento iniciou-se nas décadas de 1940 e 1950, quando os Estados Unidos se tornaram um destino atrativo, com o governo haitiano adotando políticas de aproximação cultural, como o ensino obrigatório do inglês. O terceiro fluxo teve início na década de 1960, durante a ditadura de François Duvalier (1957-1971). A repressão política e o agravamento das condições de vida no Haiti levaram intelectuais, profissionais qualificados e trabalhadores de diversas classes sociais a migrarem para os Estados Unidos, Canadá e países africanos francófonos.

Ximenes e Almeida (2014) complementam ao demonstrarem que a migração haitiana para o Brasil resultou não apenas das consequências do terremoto, mas também de fatores intrínsecos à cultura haitiana. Em estudo realizado entre 2013 e 2014 pelo Grupo de Pesquisa Mundos do Trabalho na Amazônia (Universidade Federal do Acre), identificou-se que a reestruturação produtiva, a globalização econômica, a precarização e a desigualdade potencializaram os efeitos do terremoto, manifestados em epidemias, desemprego, miséria e fome.

No contexto brasileiro, Tonhati, Cavalcanti e Oliveira (2017) observam que a migração haitiana caracterizou-se pela solicitação de refúgio como estratégia para entrada, permanência e obtenção de autorização para trabalho formal. Entre 2010 e 2014, foram registradas 34.887 solicitações de refúgio por haitianos junto à Polícia Federal, com 83% concentradas nos anos de 2013 e 2014. Os mesmos autores identificam que 90% dos pedidos foram realizados nos estados do Acre, São Paulo e Amazonas, confirmando a região Norte como principal porta de entrada.

Após o ingresso no Brasil, os migrantes haitianos realizam movimentos internos direcionados principalmente ao Sudeste (especialmente São Paulo) e Sul do país (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), e em menor escala para Minas Gerais e Amazonas. Tonhati, Cavalcanti e Oliveira (2017) explicam que esta preferência pelo Sul se deve à maior oferta de trabalho em fábricas e grandes empresas, destacando-se cidades como Balneário Camboriú (SC), Caxias do Sul (RS), Porto Alegre (RS), Garibaldi (RS) e Encantado (RS).

Um aspecto importante da migração haitiana, destacado por Joseph (2017), é que a “mobilidade e busca por uma vida melhor não se resume apenas à pessoa que viaja, mas também aos familiares que ficam”. Os imigrantes assumem a responsabilidade de enviar remessas financeiras para seus familiares no Haiti, além de arcarem com suas próprias despesas

no Brasil. Esta realidade frequentemente contrasta com as expectativas iniciais sobre salários e condições de vida no Brasil.

Para Joseph (2017), a mobilidade haitiana transcende o simples deslocamento geográfico, constituindo um modo de vida e uma forma de estar no mundo. Os espaços percorridos e habitados por esses migrantes são caracterizados não apenas pelo movimento físico das pessoas, mas também pelo fluxo de bens, ideias, valores, línguas, costumes e artefatos que carregam consigo, enriquecendo tanto suas comunidades de origem quanto os novos territórios que passam a integrar.

Já em reação à migração senegalesa para o Brasil, ela representa um fenômeno significativo no panorama das mobilidades internacionais contemporâneas. Conforme apontam Gamberoni e Tedesco (2022), o Senegal destaca-se como um dos países africanos que, proporcionalmente à sua população total, possui um dos maiores contingentes de emigrantes não caracterizados como refugiados. Um aspecto cultural relevante é que a emigração é valorizada na sociedade senegalesa e no interior das famílias como um capital social, econômico e cultural, constituindo uma estratégia para enfrentar as dificuldades socioeconômicas vivenciadas pela população.

O fluxo migratório de senegaleses para o Brasil ganhou destaque com a intensificação de entradas no país, principalmente através da rota que parte do Equador para o Peru, resultando no ingresso pelo estado do Acre (Brignol, 2015). Dados de 2014³³ revelam que, desde o final de 2010, aproximadamente 15 mil imigrantes entraram no Brasil por Brasiléia (AC), sendo a maioria haitianos. No entanto, entre os 745 imigrantes não-haitianos, 80% eram senegaleses (589 pessoas) e 18% da República Dominicana (136 pessoas).

Embora existam dificuldades no levantamento preciso de dados sobre a imigração senegalesa, o Relatório Refúgio do Brasil³⁴ do ACNUR³⁵, com informações de janeiro de 2010 a outubro de 2014, indica que os senegaleses constituíam a nacionalidade com maior número de solicitações de refúgio no país, totalizando 1.687 pedidos. Jung (2019) observa que esses pedidos frequentemente funcionam como uma estratégia para obter permissão temporária de permanência e autorização para trabalho no Brasil.

³³Site O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/assim-como-haitianos-senegaleses-chegam-ao-brasil-pelo-acre-11335330>. Acesso em 20 de maio de 2023.

³⁴ Relatório Refúgio do Brasil: Uma análise estatística (Janeiro de 2010 a Outubro de 2014). Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014.pdf. Acesso em 20 de maio de 2023.

³⁵ A ACNUR, a Agência da ONU para Refugiados, é uma organização dedicada a salvar vidas, assegurar os direitos e garantir um futuro digno a pessoas que foram forçadas a deixar suas casas e comunidades devido a guerras, conflitos armados, perseguições ou graves violações dos direitos humanos.

No contexto regional, Brignol (2015) identifica que muitos senegaleses se dirigem ao Rio Grande do Sul em busca de oportunidades laborais, especialmente em cidades da serra gaúcha, onde encontram possibilidades de emprego em indústrias de alimentação, móveis, confecções e no setor da construção civil. A chegada desses migrantes foi intensificada a partir de 2011 em municípios como Porto Alegre, Passo Fundo, Marau, Erechim, Getúlio Vargas e Bento Gonçalves.

Uma pesquisa mais recente conduzida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul³⁶, entre dezembro de 2019 e agosto de 2020, demonstra que o número de imigrantes no estado alcançou 50.156 pessoas, conforme registros do Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse universo, os senegaleses ocupam a quarta posição, representando 6,5% do total, atrás dos haitianos (24,4%), uruguaios (24,2%) e argentinos (10,0%).

As motivações que fazem com que os sujeitos senegaleses a migrar são diversas. Jung (2019) identifica a falta de emprego como um dos fatores estruturais mais importantes no contexto de origem, citando a expressão frequentemente utilizada pelos imigrantes: “Senegal é bom, mas falta de trabalho”. Além disso, a autora considera que migrar constitui um elemento cultural para os senegaleses, envolvendo o desejo de vivenciar novas experiências, conhecer outros países e melhorar as condições de vida.

Um conceito importante para compreender este fenômeno migratório é o de “capital migratório”, relacionado aos recursos que os migrantes necessitam acumular para migrar. Paul (2015, apud Jung, 2019) explica que esse capital se manifesta em diferentes formas: econômico (poupanças e recursos financeiros), humano (educação e experiências profissionais), social (redes de contatos) e cultural (características individuais e vivências). Quando o imigrante possui capital migratório insuficiente, frequentemente realiza uma “migração gradual”, estabelecendo-se temporariamente em diversos locais ao longo do percurso até alcançar seu destino final. Esta análise da migração senegalesa para o Brasil evidencia não apenas um movimento migratório de pessoas, mas um complexo processo social que envolve tanto fatores estruturais quanto aspectos culturais profundamente enraizados na sociedade senegalesa, demonstrando como as migrações contemporâneas são fenômenos multidimensionais que vão além simples explicações que são baseadas apenas em questões econômicas.

Na pesquisa conduzida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul entre 2019 e 2020, os venezuelanos aparecem logo após os senegaleses, representando 4,4% dos 50.156

³⁶Pesquisa Perfil dos Imigrantes no Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//estudo-perfil-dos-imigrantes-no-rs.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

imigrantes registrados no estado. Este fluxo migratório, contudo, insere-se em um contexto histórico e geopolítico complexo.

De acordo com Almeida e Santi (2018), a significativa migração venezuelana para o Brasil, intensificada desde 2015 através de Boa Vista e de outros estados brasileiros, resultou do complexo contexto político e econômico enfrentado pelo governo bolivariano após a morte do ex-presidente Hugo Chávez, em 2012. Este cenário se caracteriza principalmente pela desvalorização do petróleo no mercado internacional – principal fonte de riqueza do país – e pela falta de acesso ou cobrança exorbitante por itens básicos como medicamentos, alimentos e produtos de higiene pessoal para a população venezuelana.

Para compreender as raízes mais profundas desta situação, Fernández (2019) destaca que, durante o século XX, o petróleo venezuelano tornou-se elemento central nos interesses geopolíticos dos Estados Unidos e do Reino Unido. Através de suas empresas, estas potências controlaram grande parte da produção e exportação deste recurso, garantindo seu abastecimento energético enquanto mantinham a Venezuela em posição de dependência econômica. Esta influência não apenas restringiu a autonomia venezuelana sobre seus próprios recursos, mas também moldou suas políticas internas, favorecendo elites locais alinhadas aos interesses dos investidores internacionais.

Quando o país buscou se desvencilhar desse sistema de dependência, enfrentou sanções econômicas e isolamento comercial. As restrições ao acesso a mercados e tecnologias essenciais para a exploração petrolífera impactaram diretamente na economia, provocando queda na produção, inflação descontrolada e escassez de produtos básicos. Assim, a situação venezuelana não pode ser atribuída apenas a decisões políticas internas, mas também ao contexto histórico de exploração e à reação das potências que, ao perderem o controle sobre os recursos do país, impuseram barreiras que dificultaram sua recuperação econômica.

Simões, Silva e Oliveira (2017) argumentam que a migração venezuelana vem ganhando proeminência nos dados estatísticos, nos diferentes discursos políticos, acadêmicos e na mídia. Os autores analisam o expressivo número de venezuelanos que ingressam no Brasil pela fronteira norte, especificamente pela cidade de Pacaraima, no estado de Roraima. O número de solicitantes de refúgio aumentou significativamente, de 829 em 2015 para 3.368 em 2016, chegando a 7.600 até junho de 2017.

Dados mais recentes, apresentados por Oliveira, Cavalcanti e Macedo (2020), extraídos do Sistema de Tráfego Internacional, Módulo de Alertas e Restrições Ativas (STI-MAR) da Polícia Federal, revelam que nos três anos anteriores à publicação, os venezuelanos constituíram a nacionalidade com maior número de solicitações de reconhecimento da

condição de refugiado no país (132,5 mil), seguidos pelos haitianos (30,2 mil) e cubanos (8,1 mil).

Em resposta a este fluxo migratório, o governo brasileiro organizou a Operação Acolhida, uma força-tarefa humanitária destinada à realocação de refugiados e migrantes venezuelanos. Segundo informações do Governo Federal,³⁷ esta iniciativa resultou na interiorização de 84.463 venezuelanos em 887 municípios brasileiros, sendo 18.206 apenas no ano do relatório. Os estados da região Sul destacaram-se no acolhimento: Santa Catarina recebeu 16.140 venezuelanos, o Paraná 14.640 e o Rio Grande do Sul 12.805.

A partir do que explanei sobre a imigração venezuelana, aponto que ela é um fenômeno complexo que não representa apenas uma resposta a uma contexto econômico e político complexo, mas reflete as consequências de processos históricos de dependência, intervenções externas e transformações políticas.

³⁷ Informações disponíveis no *Site* do Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/ptbr/noticias/assistencia-social/2022/10/operacao-acolhida-alcanca-marca-de-84-4-mil-venezuelanosinteriorizados-no-brasil/> Acesso em: 20 maio 2023.

3 EDUCOMUNICAÇÃO E CIDADANIA NA TEMÁTICA MIGRATÓRIA

Neste capítulo desenvolvo perspectivas teóricas que me ajudarão a pensar a problemática investigada nesta pesquisa, vinculada às apropriações realizadas por educandos de escolas Públicas de São Gabriel/RS, das oficinas educomunicativas ofertadas sobre a temática migratória com um viés cidadão.

Em um primeiro momento, entro na discussão sobre cidadania e relações interculturais, fundamentada, principalmente em autores como Cortina, Prado, Lesser, ElHajji e García Canclini para discutir a problemática da cidadania e relações interculturais vinculadas à temática migratória. A seguir, com o intuito de me aprofundar na questão da educomunicação, dialogo com perspectivas críticas da América Latina vinculadas às contribuições de Paulo Freire, Simón Rodríguez, Kaplún. Além disso, ainda neste espaço, faço interlocução com autores brasileiros discutindo a problemática da educomunicação e da cidadania comunicativa pensando também os sujeitos ineridos nos processos comunicacionais como sujeitos comunicantes.

3.1 Cidadania e relações interculturais

Inicio esse tópico recuperando o conceito de cidadania a partir de Cortina (2005). A autora assinala que foi na década de 1990 que se voltou à baila o termo cidadania na área do saber multiplicando-se, inclusive, as chamadas “teorias da cidadania”. Um dos principais motivos para essa recuperação e atualização do conceito, segundo ela, está relacionado com uma necessidade das sociedades pós-industriais de gerar uma identidade em comum entre seus membros. Objetiva-se fazer que os membros se sintam pertencentes à sociedade, visto a falta do sentimento de comunidade.

Baseada na autora, entendo que só um indivíduo que realmente se sente membro da comunidade e que é reconhecido como integrante dela, constrói a sua identidade baseada nos valores comuns e se sente motivado a se integrar ativamente nela. E não só isso, a cidadania integra as exigências da justiça e também faz referência àqueles que são membros da sociedade, unindo a racionalidade da justiça com o calor do sentimento da pertença.

A partir dos argumentos recuperados do texto de Cortina (2005), percebo a importância do conceito de cidadania para a sociedade. Toda pessoa precisa se sentir incluída em algum ou em alguns grupos. O sentimento de pertença é muito importante para as nossas identidades, e para a própria sociedade, na luta por direitos sociais, culturais e políticos.

É neste contexto que podemos refletir sobre o fenômeno da cidadania migrante deslocada. Como apontam Silva e Oliveira (2015), ocorre um processo que podemos caracterizar como “descidadanização” ou “subcidadania” dos migrantes, no qual as minorias estão sempre na luta pelos seus direitos. Segundo os autores de *Os mapas da alma não têm fronteiras*, a legislação migratória brasileira, “fundamentada em bases restritivas carregadas de estigmas, vem contribuindo para o cerceamento dos direitos dos migrantes limitando o seu pleno exercício de cidadania” (Silva; Oliveira, 2015, p.146).

Nesse trabalho, os autores ainda trazem o caso de Amanda, migrante peruana que vive há mais de dez anos na Amazônia em situação “irregular”, e que ilustra perfeitamente esta cidadania deslocada. Como relatado no artigo, a imigrante expressa sua condição “entre fronteiras” ao dizer: “já não sou mais peruana, porque saí de lá em busca de uma vida melhor; não sou brasileira porque não tenho os papéis que comprovam; também não sou venezuelana porque minha estada por lá é sempre passageira” (Silva; Oliveira, 2015, p.165). Simultaneamente, ela reconhece uma identidade entre fronteiras ao dizer: “sou um pouco de cada país porque as barreiras estão apenas indicadas nos mapas” (Silva; Oliveira, 2015, p.165).

Esta questão dialoga diretamente com o conceito de Mezzadra (2013) sobre a “exclusão da cidadania” como parte de um regime que não se limita a simplesmente negar direitos, mas que produz diferentes níveis de pertencimento e formas de controle. Para o autor, mesmo os migrantes “irregulares” exercem práticas cidadãs e reivindicam seus espaços na sociedade, o que desafia os modelos tradicionais e ultrapassados de cidadania baseados em fronteiras fixas e pertencimento legal. A chamada “cidadania em fluxo”, como propõe Mezzadra (2013), evidencia que a exclusão não é total, mas sim parte de um sistema que inclui para explorar, ao mesmo tempo em que nega reconhecimento formal.

Esta concepção de “cidadania em fluxo” me leva a refletir sobre os desafios práticos da inclusão social dos migrantes que chegam diariamente ao Brasil. Sabemos que muitos desses sujeitos são rejeitados e taxados como “outros”, que não fazem parte da sociedade brasileira. Como argumenta ElHajji (2017), o migrante é visto como o exterior, que não compartilha a cultura e os códigos simbólicos, e é nesse sentido que ele é entendido como “um reflexo oposto da média, maioria e “normalidade”; um catalisador da diferença na estrangeiridade e da própria diferença, até então despercebida, daqueles que se colocam ou se veem como norma ou medida” (Elhajji, 2017, p.04).

Então, em uma sociedade como a nossa, brasileira, plural e diversa, é possível ver que não há uma convivência harmônica entre diferentes indivíduos, ainda mais quando nos referimos a migrantes. Como propõe Elhajji (2017) a figura do estrangeiro, acompanhada da

presença do migrante, pode suscitar tanto o maravilhamento e fascínio, ou até mesmo provocar o medo e a repulsa. E nesse sentido é possível ver que, lamentavelmente, em pleno século XXI são recorrentes situações preconceituosas e xenófobas que inferiorizam e, muitas vezes, desumanizam indivíduos que são considerados “diferentes”.

Cuche (2002) aponta que as minorias, no caso desta tese os migrantes, tendem a serem vinculados a uma identidade negativa, vergonhosa e até mesmo rejeitada, trazendo uma tentativa e vontade de eliminação. Dessa forma, como o autor argumenta, a “identidade é então o que está em jogo nas lutas sociais” (Cuche, 2002, p.185), por nem todos terem o mesmo grau de identificação que está ligado à posição no sistema de relações sociais.

Cogo e Badet (2013b) ainda contribuem com a ideia de que nas migrações da década de 1810, o migrante “ideal” era associado ao branco e europeu que vinha para trabalhar e garantir o que o Brasil precisava. Os “indesejados” eram os grupos de refugiados, deficientes físicos, ciganos, ativistas políticos, velhos, comunistas e os condenados criminalmente. Com a tese do “branqueamento” da população brasileira, sustentou-se o debate sobre a necessidade de assimilação e nacionalização dos migrantes europeus. Assim, por um lado, o “branqueamento” dos brasileiros enxergava os migrantes europeus como parte de um processo de miscigenação, e por outro, havia uma expectativa de assimilação dos mesmos na cultura nacional através do “abrasileiramento”.

O imaginário nacionalista, obsessivamente apegado a um sentido étnico de formação nacional, ajudou a criar não só outras formas de exclusão por graus de assimilabilidade, privilegiando migrantes de comprovada latinidade, como reafirmou os preceitos racialistas de desqualificação dos nativos da Ásia e da África [...] (Cogo; Badet, 2013, p. 23b).

Poderíamos pensar que o “imaginário nacionalista” que Cogo e Badet (2013b) apresentam estaria relacionado apenas ao passado histórico do Brasil, mas as autoras também argumentam que “atualmente [existe] um contingente de pessoas cuja visibilidade e interesse precisam ser constantemente negociadas por representarem exatamente as etnias indesejadas historicamente para povoar o país” (Cogo; Badet, 2013, p.24b).

Da mesma forma, tal perspectiva de desumanização de sujeitos migrantes também pode ser relacionada ao que Lesser (2001) traz sobre a preocupação da “poluição social”, com a entrada dos asiáticos, ainda no século XXI. Segundo o autor, os asiáticos eram colocados em uma escala acima dos africanos e bem abaixo dos europeus. Eram vistos, por parte da população, como quem servia para substituir a mão-de-obra africana, ainda sendo uma etnia aceitável, ou para causar poluição social.

Tais situações preconceituosas em relação a algumas culturas, principalmente aquelas consideradas “outras”, podem ser incluídas entre as razões para que haja desinteresse pela coletividade e uma falta de sentimento de fazer realmente parte dessa “sociedade”. Compreendo que é a partir da construção da cidadania que tal situação deve ser contornada, estimulando o vínculo da união entre diferentes grupos sociais. É só a partir de uma cidadania que fomente a interculturalidade, como argumenta Cortina (2005), que culturas distintas poderão ser capazes de incluir, respeitar e integrar as diferentes culturas no seio de uma comunidade, a fim de que todos os seus cidadãos se sintam parte da “cultura de primeira classe”.

Entendo interculturalidade, em diálogo com Prado (2008) como interações de culturas que abram a possibilidade de manter uma pluralidade e diversidade cultural. É a interculturalidade que valida os processos em que diferentes grupos e culturas entram em relações e negociações recíprocas e vivenciam os conflitos que surgem dessas trocas. Nesses processos interculturais, são articuladas diferenças e contradições, gerando interconexões que constroem novos fenômenos socioculturais e de identidades, colaborando para definir o dinamismo e a complexidade do fenômeno migratório e, conseqüentemente, das sociedades compostas por diversas culturas. Assim, entender a interculturalidade é perceber como as identidades de cada povo são reorganizadas em processos transnacionais e de hibridização cultural, fortalecendo ao mesmo tempo suas culturas locais (Prado, 2008). Para completar, García Canclini (2009) reflete sobre a interculturalidade vinculada ao encontro de diferentes em um mesmo mundo, devendo conviver em relações de negociações, conflitos e empréstimos. Em relação a isso, o autor aponta que as migrações estão presentes nas agendas atuais como um dos fenômenos geradores de interculturalidade, em que existem intercâmbios transnacionais de diferentes culturas.

Ao trazer a interculturalidade, é necessário refletir o quanto estamos ainda longe de conseguir que essas relações interculturais se realizem de forma respeitosa, em que haja a inclusão cidadã desses sujeitos, que, no caso da pesquisa, são migrantes. Cortina (2005) compartilha que uma estratégia para contornar esses obstáculos sociais é promover o diálogo dessas diferenças culturais, mas não as tratar como se fossem espécies biológicas de uma tal “biodiversidade”. Nesse diálogo entre culturas, devemos tomar consciência que nenhuma cultura tem soluções para todos os problemas, e com essa relação intercultural talvez seja possível aprender com o diferente, questões das quais se carece como problemáticas internas de si mesmo. Então, a autora nos convida a pensar sobre o diálogo entre as culturas e formas

com que essas diferenças possam ser respeitadas e que em conjunto possam construir uma convivência harmônica.

Porém, existem ainda complicadores quanto a essas relações interculturais baseadas no respeito e na própria inclusão social, e um deles é a própria construção simbólica que a mídia faz sobre esses sujeitos que se encontram em mobilidade humana. Como já argumentado anteriormente, a mídia impulsiona e até mesmo reafirma discursos preconceituosos sobre o tema migratório bem como dos próprios sujeitos migrantes, através de conteúdos pouco contextualizados e estereotipados.

3.2 Perspectivas para pensar a educomunicação

Tendo realizado, no item anterior, uma problematização para pensarmos como fomentar a relação entre diferentes culturas, entramos na discussão necessária a esta pesquisa: a seguir, visito os conceitos de educomunicação, convidando autores como Simón Rodriguez, Paulo Freire e Mário Kaplún. Além disso, ainda complemento a discussão com a relação entre educomunicação, cidadania comunicativa e sujeitos comunicantes.

3.2.1 Simón Rodriguez: uma educação popular a partir de uma escola emancipatória

Começo esse texto compartilhando que estudar Simón Rodriguez foi um misto de desafio junto a reflexões pertinentes sobre a educação de jovens de classes populares. O autor, em seus trabalhos, realiza uma importante crítica sobre o acesso à educação por pessoas de diferentes classes sociais e, mais do que isso, ainda reflete a escola como um lugar emancipatório.

Porém, antes de trazer à tona os pensamentos desse grande mestre, situo que Simón Rodriguez, segundo Fernandez (2022), nasceu em Caracas, em 1771. Nessa época, em Caracas, viviam os espanhóis e os *criollos*³⁸, que eram servidos pelos negros escravizados. Nessa sociedade, trabalhar era considerado uma desonra, então, os jovens da classe dominante apenas tinham uma carreira militar, além dos postos de mando da vida cotidiana.

Foi em meados de 1791 que Simón Rodríguez teve sua primeira experiência como professor de escolas públicas, tornando-se um dos mais importantes educomunicadores do

³⁸ Segundo Fernandez (2022), os *criollos* eram filhos de espanhóis nascidos na Venezuela. Eram ricos e poderosos, por mais que estivessem em posições subordinadas. Eles disputavam com os brancos “puros” espanhóis e tinham como aspiração ocupar seus espaços. Tanto os *criollos* quanto os espanhóis desprezavam as raças que consideravam inferiores.

século XIX. A relação entre comunicação e educação teve forte presença no seu legado, pois colocava a linguagem como uma preocupação fundamental na construção da formação educativa e do pensamento crítico.

Para ele, o discurso de quem ensina deve promover a apropriação da linguagem pelo aprendiz para a expressão de seu pensamento, reivindicando assim a dialética entre educação e comunicação como configuradora de uma educação que transformaria o pensamento colonial, capaz de promover o pensamento crítico necessário para o surgimento de novos republicanos (Fernandez, 2022, p.122).

Então, a partir de Fernandez (2022) entendo que Simón Rodríguez compreende que aliando a educação à comunicação é possível fomentar o pensamento crítico de jovens educandos, inclusive em busca de tornarem-se sujeitos políticos inclusos no seu contexto. Comunicar dentro da educação é mais do que transferir informações, instruir e fazer movimentos mecânicos e repetitivos, é um trabalho que exige crítica e compreensão do que foi aprendido (Ducan, 2019). Vindo ao encontro disso é que Rodríguez (1842) difere professor e mestre: professor é aquele que simplesmente comunica, já o mestre desempenha um papel maior: o mestre ele ensina a aprender e mais do que isso, ajuda a entender.

É neste sentido que observo que Rodríguez (2004) valoriza que os jovens educados aprendam a raciocinar e entendam o que estão vendo, o que estão apreendendo e em qual contexto estão inclusos, refletindo sobre esse tal. Pois a escola também deve ser um lugar político e emancipatório em que se discute questões essenciais para formar sujeitos críticos para a sociedade, que compreendam a sua própria existência e vida. Até porque, segundo Rodríguez (2004, p. 114) “no puede negarse que es *inhumanidad*, el privar a un hombre de los conocimientos que necesita, para entenderse con sus semejantes, puesto que, sin ellos, su existencia es *precaria* i su vida... *miserable*.”

Mais do que um local de discussão e criticidade, observo que o pensador também compreendia que a educação e a escola eram direito de todos, independentemente das suas situações socioeconômicas. É neste sentido que Rodríguez (2004) investiu em um projeto de educação popular, na qual crianças de ambos os sexos foram acolhidas em casas com salas destinadas a oficinas com diversos instrumentos, e dirigidas por bons professores. Além disso, os próprios pais dessas crianças também eram acolhidos e recebiam empregos. Importante trazer que tanto os estudantes como seus pais tinham total liberdade, pois passavam o dia ocupados e à noite iam para suas casas, exceto os que queriam ficar.

Rodríguez argumenta que “los artesanos y labradores es una clase de hombres que debe ser tan atendida como lo son sus ocupaciones”, e que negar-lhes a instrução básica é uma injustiça social (2004, p. 22). Não só, mas propõe que a educação das classes populares seja valorizada e critica diretamente a falta de qualificação de muitos educadores.

Baseado nesses princípios, Simón Rodríguez desenvolveu este projeto de educação popular, que descentralizava a educação para os poucos de classe econômica elevada, estendendo a possibilidade do conhecimento também para jovens e crianças que não tinham acesso ao conhecimento. Mais do que isso, dentre os seus projetos de educação popular, também realizou outro ato inovador e transformador que chocou a sociedade na época. Segundo Durán (2015), o Simón Rodriguez abriu uma escola que recebia de igual para igual todos os meninos e meninas da cidade, ou seja, incluía todos, independentemente do sexo e nível social, em uma mesma sala de aula. Esse fato transformou a educação e a própria sociedade, pois foi uma operação com um princípio igualitário a qual mostra uma nova forma de relacionamentos entre pessoas de situações socioeconômicas diversas. Além disso, friso ser essencial trazer que essa escola popular por Simón Rodriguez, não pode ser considerada apenas como um espaço igualitário, mas também uma instituição na qual é desenvolvida uma prática emancipatória. Na sua concepção, “todo está sujeto a reglas” e ninguém deveria estar “en tinieblas en medio de las luces que debían alumbrarlos” (Rodríguez, 2004, p. 22), reforçando o papel da escola como farol de consciência social e crítica.

Então, compreendo que a escola de Simón Rodríguez é um espaço comum no qual as diferenças dos sujeitos não são excludentes para ter acesso à educação. Ou seja, a educação é um direito de todos. Mais do que isso, nesse espaço de co-aprendizagem, os sujeitos são fomentados a desenvolverem o raciocínio e criticidade sobre si mesmos e sobre os seus próprios contextos. Não só isso, aponto que é através da educação que é possível alcançar uma sociedade justa, que busca igualdade social.

Contudo, percebo ainda que Rodríguez (2007) vai além do acesso ou da igualdade: ele propõe um rompimento com modelos coloniais de ensino e uma criação original de uma educação verdadeiramente republicana. O autor defende que, se quisermos fazer uma república com um projeto de transformação profunda da sociedade, precisamos nos desvencilhar de métodos educacionais antigos e investir no novo.

Para Rodríguez (2007), as escolas tradicionais preparam apenas para repetir fórmulas e obedecer, e não para pensar. Mais do que isso, essas escolas se preocupam mais em manter as aparências do que formar cidadãos críticos, na qual os professores precisam estar comprometidos com a formação do pensamento e da consciência.

Por fim, penso que estudar Simón Rodríguez é pensar a educação a partir de uma proposta desafiadora e muito atual: formar pessoas para viverem em sociedade de maneira crítica, consciente e justa. E mais do que isso, é uma proposta urgente, que a escola seja uma experiência de transformação social e não apenas um lugar de instrução. Afinal, como ele mesmo diz: “la misión de un gobierno liberal es cuidar de todos, sin excepción para que... cuiden de sí mismos después, y cuiden de su gobierno” (Rodríguez, 2007, p. 568).

Por fim, aponto que as ideias de Simón Rodríguez irão contribuir ativamente no desenvolvimento teórico-metodológico desta tese, pois ajudam a pensar na intersecção entre cidadania tanto dos imigrantes quanto dos jovens, própria educação e a comunicação. Sua visão de uma educação popular, inclusiva e emancipatória dialoga diretamente com os desafios da interculturalidade que discutimos anteriormente. Neste caso, o autor contribui para pensar no desenvolvimento não só de habilidades comunicativas dos jovens, mas também de uma consciência crítica sobre as migrações e suas problemáticas, visando a ruptura de estereótipos com os quais os imigrantes são frequentemente retratados, seja a partir de estatísticas desumanizadoras ou como ameaças à segurança nacional – reproduzindo o “imaginário nacionalista” criticado por Cogo e Badet (2013b).

Baseada em Simón Rodríguez compreendo que, no momento em que os educandos produzirem seus próprios conteúdos midiáticos, devem desafiar representações simplistas e preconceituosas, propondo e pensando narrativas mais humanizadas e contextualizadas. Desta forma, desenvolverão um raciocínio crítico sobre o contexto histórico e social em que estão inseridos, de modo a romper com os discursos estigmatizadores das migrações nas mídias.

3.2.2 Paulo Freire: a busca de uma educação problematizadora e libertadora

Paulo Freire, o educador, criador de ideias e um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia, conhecido pelo seu trabalho com a educação, identificava a alfabetização como um processo de conscientização que capacitava o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação.

Freire (1970) chamava atenção para o que nomeou como “educação bancária”, a qual, segundo ele, acaba anulando ou até mesmo reduzindo a criatividade dos educandos e, assim, estimulando a sua ingenuidade e não criatividade. Para ele, nessa visão distorcida da educação “não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1970, p. 38).

Antes de entrar especificamente em uma discussão sobre a educação bancária *versus* educação problematizadora, sinalizo ser importante introduzir a concepção de que Freire (1997) compreende a educação como um fenômeno humano. Ou seja, em hipótese alguma pode existir uma teoria pedagógica que esteja isenta do conceito do homem e do mundo. O homem não pode ser considerado como uma “coisa”, pois se for encarado assim, a educação será em termos mecanicistas, a qual resultará cada vez mais em uma domesticação do homem. Ele deve ser considerado como uma pessoa e, assim, a educação será uma ferramenta para a sua libertação.

Este homem, segundo Freire (1997), tem a possibilidade de admirar o mundo, de estar nele e com ele; tem a possibilidade de compreender o mundo, de atuar de acordo com suas finalidades e, inclusive, transformá-lo. É neste sentido, ainda baseada no autor, que compreendo o homem como um ser da *práxis*, quando não pode ser reduzido apenas a espectador do mundo e da sua realidade e nem como uma mera incidência da ação de outros homens que poderão o transformar simplesmente em uma “coisa”.

A partir disso, Freire (1967) defende que a educação deve ser um ato de criação, e não de adaptação, uma vez que esta representa um conceito passivo. Para ele, o sujeito precisa dizer sua própria palavra, refletindo criticamente sobre o mundo e sua realidade. Essa perspectiva se articula com a ideia de que a educação verdadeira não pode ocorrer desvinculada do compromisso com a realidade social: “Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua” (Freire, 1979, p. 10). Assim, só há mudança autêntica quando há reflexão crítica sobre o mundo, sendo a educação uma forma importante para essa tomada de consciência.

Nesse processo de admiração e transformação do mundo, a alfabetização não deve ser compreendida apenas como aprender a ler palavras, mas como um ato político que faz com que o sujeito leia, reflita e compreenda o mundo. “Mais que escrever e ler que a ‘asa é da ave’, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos” (Freire, 1981, p. 13).

Então, compreendo que Freire enfatiza que aprender a ler e escrever não pode estar dissociado da leitura crítica da realidade dos sujeitos. A palavra escrita só tem sentido se estiver vinculada à experiência de vida do educando pois, para ele, “dizer a palavra” não é apenas repetir uma expressão qualquer, mas um ato de poder e libertação. Do mesmo modo, Freire (1967) aponta que: “a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do

educador ao educando) mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura” (Freire, 1967, p.12). Assim, a palavra ganha potência enquanto representação da realidade e instrumento de conscientização. A discussão gera o compartilhamento de experiência vivida dos sujeitos e pode ser importante quando o assunto é o processo educativo.

Importante apontar também que quando trago sobre uma educação que “coisifica” o homem, refiro-me justamente à educação bancária, em que os educandos são considerados “frascos” que os educadores enchem de conteúdo. E são esses “depósitos” comunicados, os quais são falsos saberes, que são considerados pelos educadores como o verdadeiro saber (Freire, 1970). Neste tipo de educação, segundo Freire (1997), a consciência é uma caixa vazia que é preenchida pela educação a partir de fatos e informações, os quais devem ser arquivados, memorizados e depois repetidos.

Assim, a educação bancária nada mais é do que uma concepção que nega o homem como um ser de busca constante, nega sua criatividade, sua criticidade pelo mundo e no mundo, e sua liberdade de transformá-lo. De forma contrária à concepção bancária, Freire (1997) compreende que a educação deve ser humanista e libertadora. É nessa educação que a criatividade do homem, neste caso, dos educandos, deve ser fomentada. O sujeito é visto como um ser social, histórico e crítico, capaz de entender, admirar e transformar o mundo. É essa educação que nega os depósitos do conhecimento e defende uma constante problematização do homem-mundo.

Essa percepção é fortalecida por Freire (1979) ao destacar que o homem, enquanto ser histórico, não deve ser um simples espectador, mas alguém comprometido com a transformação de sua realidade. Como afirma o autor, “porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais” (Freire, 1979, p. 35). Para ele, a educação libertadora está enraizada na capacidade de problematizar o real e intervir sobre ele com consciência crítica.

É neste sentido que compreendo que o conhecimento deve ser gerado, transformado e adquirido com uma educação que problematiza e comunica. Nessa educação, o educador não é só o sujeito que educa, mas, enquanto educa, também é educado a partir do diálogo com o educando. Ambos os sujeitos são comunicantes e pensantes, com suas experiências e conhecimentos. E, para além disso, “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 1970, p. 42).

Quando me refiro a esse conhecimento gerado e transformado pelo educador e educando, vale observar que Freire (1982) também se preocupava em compreender o que é educação. Baseada no autor, percebo que educação é “aquele momento em que o ato de conhecimento se dá na relação educador/educando” (Freire, 1982, p. 95). Se educar é essa relação, quando o educador está em diálogo com esse educando não se deve “esmagar” a curiosidade e nem a reprimir.

Ao explorar ainda mais as concepções de Freire (1982) sobre a educação, observo sua preocupação quanto à relação do educador como um sujeito crítico e político, para não cair no tecnicismo. Quanto a isso, o autor pontua alguns problemas que devem ser discutidos, como a questão da não-neutralidade do educador. Para ele, o educador tem o compromisso e a exigência de ter uma clareza política sobre sua própria prática e sobre o político-educativo. Porém, importante mencionar que essa clareza política em hipótese alguma deve ser transformada em “ideias prontas” para serem apenas depositadas na cabeça dos educandos, como uma simples transferência. Ao contrário disso, o educador deve compartilhar suas ideias com os educandos, respeitando suas concepções. Ou seja, o educador não fica neutro, mas dialoga com os educandos e os respeita. Em relação a isso, destaco a importância do diálogo e do caráter na educação em que, dentro do ensino-aprendizagem, as práticas comunicacionais do outro e com o outro devem ser valorizadas (Freire, 1970).

Em relação a isso, trago a questão que o autor chama de “invasão cultural”, que compreendo ser um processo vertical no qual os saberes dos educandos são ignorados ou substituídos por verdades impostas. Em vez disso, o autor defende a síntese cultural onde não há invasores nem modelos impostos. Os sujeitos, ao tomarem a realidade como objeto de sua análise crítica – jamais separada da ação –, vão se inserindo no processo histórico como agentes, conscientes e transformadores (Freire, 1970).

Desta forma, baseada nas concepções de Freire, compreendo que uma educação problematizadora e libertadora deve romper com a educação tradicional, que considera que o educador é o único sujeito que tem conhecimento. Devemos desmistificar a falsa concepção do educando passivo, que apenas recebe os conteúdos e os digere sem consciência. Para além disso, compreendo que as concepções da educação de Paulo Freire são imprescindíveis tanto para o planejamento das oficinas educacionais, quanto para como realizá-las e me portar como sujeita junto aos educandos. Digo isso, pois o pensador faz com que eu entenda que a constituição real da educação está na construção dela, a partir da conversa dialógica e do debate em conjunto entre os educandos e o educador. Todos têm e devem ter uma voz partícipe dentro da construção desse conhecimento.

Para finalizar essa discussão, acredito ser importante apontar que as concepções de Paulo Freire não apenas dialogam com um projeto educ comunicativo sobre migrações, mas o fundamentam em sua essência. Em um cenário onde os discursos midiáticos predominantes ainda reforçam visões preconceituosas, estigmatizantes e reducionistas sobre os sujeitos migrantes, uma prática educativa libertadora deve justamente romper com essas narrativas e abrir espaço para outras vozes, outras experiências e outras leituras de mundo. O diálogo freiriano, ao reconhecer cada sujeito como portador de saber e de história, permite que os educandos reflitam sobre outras narrativas sobre a questão migratória e compartilhem elas a partir de ações e projetos que mostrem a sua autonomia comunicativa, criativa e crítica. Nesse sentido, entendo que educar para compreender as migrações de maneira crítica e sensível é também um ato político e de ressignificação.

3.2.3 Mário Kaplún: compreendendo a educação a partir da comunicação

No contexto da educomunicação, além de Paulo Freire e Simón Rodriguez, outro pensador que se destaca nas nossas discussões é Mário Kaplún, um educador-comunicador argentino, nascido em 1923, mas que ficou uma boa parte da sua vida no Uruguai.³⁹

Para começar a discussão sobre as contribuições de Mário Kaplún para a educomunicação, destaco primeiramente que o autor compreendia que aprender e comunicar são componentes de um processo cognitivo, ou seja, os dois se penetram e precisam um do outro. Kaplún (2001) pensa que em uma ação educativa que objetiva realmente a apropriação do conhecimento pelo educando, o educador só terá mais chances de êxito caso souber abrir e oferecer espaços de comunicação pois, segundo ele, “Porque educarse es involucrarse y participar en un proceso de múltiples interacciones comunicativas (Kaplún, 2021, p. 34).

Esse entendimento se desdobra em uma concepção de comunicação que rompe com a estrutura emissor-receptor unilateral. Kaplún (1985) enfatiza que a verdadeira comunicação educativa só acontece quando há troca ativa de saberes, onde os sujeitos deixam “de ser meros receptores pasivos y callados y pasan a convertirse a su vez en emisores” (Kaplún, 1985, p.183). Então, a aprendizagem é inseparável de um processo comunicacional que envolva escuta, diálogo e construção coletiva.

³⁹ Neste trabalho, irei trazer à luz as ideias de Kaplún a partir de duas de suas obras: *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*, do ano de 2001 (segunda edição), e *Una pedagogía de la comunicación*, do ano de 1998.

Sobre esses espaços de interações, Kaplún (2001) compartilha experiências de práticas de cassetes latino-americanos com grupos das mais diversas características socioculturais. No decorrer do seu livro, ao autor relata que dinâmicas de discussões e trocas de experiências e conhecimentos dentro dos grupos fazia com que os saberes se aprofundassem. O interessante é que, segundo o autor, quando havia a possibilidade de inter-relação entre esses grupos diferentes, era observado um crescimento de autoconfiança e autoestima dos sujeitos do grupo, além de um aumento da capacidade de raciocínio, de análise e de síntese.

Esses relatos revelam a potência das metodologias comunicacionais quando baseadas na escuta e na circularidade. Para Kaplún (1985), a comunicação não é um apêndice do processo educativo, mas sua estrutura viva. Ao transformar os próprios sujeitos em emissores de mensagens, como acontece quando grupos gravam suas respostas, relatos e experiências, estabelece-se uma pedagogia da voz própria, que legitima saberes invisibilizados e fortalece a identidade coletiva. A experiência com os cassetes, ao permitir que os grupos dialoguem entre si, mostra que o processo de comunicação também é um processo de socialização crítica, pois contribui para que os sujeitos reconheçam uns aos outros como produtores de conhecimento.

A partir das proposições de Kaplún (2001), compreendo que a comunicação tem um papel imprescindível para a educação e pode trazer significativas mudanças qualitativas na aprendizagem dos educandos. E, mais do que isso, compreendo o conhecimento como um produto social, que não se refere apenas ao ato de compartilhá-lo e comunicá-lo, mas também ao processo de sua construção.

Aponto que Kaplún (1998) se debruçou em estudar três modelos fundamentais de pedagogias da educação, percebendo que em cada um deles havia uma emergência diferente da comunicação. Tais modelos são “educação que coloca ênfase no conteúdo”, “educação que coloca ênfase nos efeitos” e “educação que enfatiza o processo”. Importante observar que Kaplún (1998) compreende os dois primeiros modelos como exógenos, pois o educando é visto como o *objeto* da educação. Já o terceiro modelo é compreendido como endógeno, pois o educando é sujeito da educação.

Vale recuperar aspectos de cada modelo de pedagogia da educação sistematizada por Kaplún (1998). Então, o primeiro modelo, ou seja, a “educação que enfatiza o conteúdo” corresponde à educação tradicional, que é baseada na transmissão de conhecimentos e valores de uma geração para outra, de professor para estudante, da elite “educada” para as massas ignorantes.

Aqui, sinalizo que essa pedagogia baseada na “educação que enfatiza o conteúdo” tem como um dos críticos Paulo Freire, com o que chamava de educação bancária. Compreendia-

se que o educador/comunicador simplesmente depositava o conteúdo/informação nos educandos, que seriam como “frascos vazios”, sendo que suas experiências de vida e conhecimentos prévios não importavam. Essa educação bancária se volta apenas para a memorização do conteúdo, ou seja, não se importa se o educando realmente aprendeu, porque simplesmente recebe fórmulas prontas para simplesmente guardar e depois repetir.

Kaplún (1998) percebe que da mesma forma que existe uma educação bancária, há a “comunicação bancária”, em que o emissor é o comunicador que emite a sua mensagem para os receptores. Quando digo aqui receptores, é porque esses sujeitos que recebem a mensagem eram vistos apenas como destinatários. Ou seja, uma comunicação autoritária e monológica.

Ao identificar essa lógica, Kaplún (1985) propõe superar o monólogo e promover o diálogo autêntico. Isso significa entender que de comunicar, assim como de educar, não pode ser técnico, neutro ou unidirecional. Precisa que tenha uma tomada de posição, escuta ativa e disposição para transformar o processo junto com os sujeitos educandos. Nesse sentido, o afirma que a comunicação popular não deve ser concebida como um monólogo do emissor, mas como um espaço de troca e construção conjunta de saberes:

[...] asumimos la comunicación popular no como un monólogo del emisor sino como un diálogo. Lo que buscamos con nuestros mensajes es generar y estimular ese diálogo: que los sectores populares comiencen a hablar ellos mismos, a decir su propia palabra, a autoexpresarse” (Kaplún, 2001, p. 183).

Já em relação ao segundo modelo de pedagogia, que é “educação que valoriza os efeitos”, baseada no autor, compreendo que corresponde à chamada engenharia comportamental e se caracteriza pela tentativa de moldar o comportamento dos sujeitos. Segundo Kaplún (1998) é esse modelo que influenciou a concepção da comunicação, surgindo como uma reação à comunicação/educação tradicional, a qual propõe um feedback do sujeito que tem acesso à informação fornecida. Porém, esse *feedback* não é nada mais que uma verificação ou confirmação do efeito esperado. Pode ser um *feedback* positivo, caso o sujeito aceitar a proposta, ou negativo, houver se o sujeito rejeitar. Porém, nesse modelo é importante ficar atento, pois por mais que tenha a possibilidade do *feedback* pelo sujeito/educandos é tão autoritário quanto a educação bancária, pois condiciona o educando a adotar comportamentos e ideias determinadas. Ou seja, o que o sujeito tem que fazer, como deve agir, até o que deve pensar é determinado pelos educadores. Todas as etapas de ensino já estão programadas. Tudo se torna técnica: técnicas para aprender.

Segundo Kaplún (1998), esse modelo dos Estados Unidos chegou na América Latina, em 1960, como resposta da Aliança para o Progresso ao problema do subdesenvolvimento. Acreditava-se que a solução da pobreza seria a modernização, com adoção das características e modos de produção de outros países mais desenvolvidos. Então, esse modelo foi utilizado para persuadir camponeses a utilizarem novas técnicas agrícolas. É no sentido de persuasão que o comunicador tinha a função de induzir as pessoas a adotarem determinadas formas de pensar, sentir e agir, que lhe permitissem aumentar a produção e o consumo.

Quando falamos em educação, em momento algum essa pedagogia tinha como objetivo desenvolvimento da personalidade do indivíduo, mas sim objetivava moldar o comportamento dos sujeitos através do hábito e recompensa. O hábito seria um comportamento automático e não consciente do educando, provocado pelo educador, na base do estímulo e recompensa. Aqui, compreende-se que “Educar no es razonar, sino generar hábitos (Kaplún, p.27, 1998).

Após trazer à luz os pensamentos teóricos por Kaplún (1998), assinalo que é relevante entender esses modelos de pedagogia, pois o autor sempre compartilha críticas sobre como tais métodos não consideram o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos. No primeiro caso, os educandos são vistos como pessoas que não têm nenhum conhecimento a ser compartilhado e, dessa forma, suas opiniões e experiências simplesmente não são relevantes para a construção do conhecimento. Quando volto meu olhar para o segundo modelo de pedagogia, que tinha como objetivo ser algo “moderno”, Kaplún (1998) nos mostra mais uma vez que métodos mecanicistas são falhos, pois, os seres humanos não podem ter seus comportamentos moldados, modificados. Os sujeitos estão inseridos em seus contextos, têm suas histórias e complexidades. Além disso, com a crítica do autor, percebo o conhecimento só pode ser gerado através criatividade e da comunicação, com a participação e construção de uma consciência crítica. Até porque nós, como comunicadores educativos, precisamos suscitar, estimular nos sujeitos uma recriação, uma invenção, a partir da comunicação.

Indo ao encontro deste último argumento, Kaplún (1998) teoriza a “educação que valoriza o processo”, a qual destaca a importância do processo de transformação da pessoa e das comunidades, preocupando-se com a interação dialética entre os sujeitos e as suas realidades e com o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e de suas consciências sociais.

Destaco que essa pedagogia tem como principal inspirador, Paulo Freire com a sua educação libertadora. Segundo Kaplún (1998), esse modelo foi desenvolvido na América Latina, por mais que tenha recebido contribuições de pedagogos e sociólogos norte-americanos europeus. Importante apontar que essa pedagogia tem como base que a educação não se resume

a informar, mas sim busca a formação de sujeitos a fim de também transformar a realidade em que estão inseridos.

O papel do educador aqui é de um educador-educando, o qual não só ensina, mas também aprende durante o processo e estimula a análise e a reflexão dos sujeitos. Destaco que a principal diferença dessa pedagogia para as outras é que os sujeitos são vistos como pessoas críticas e capazes de gerar e construir conhecimento. Ou seja, não são “frascos vazios” e muito menos simplesmente manipuláveis. Eles têm autonomia. Além disso, baseada em Kaplún (1998), essa pedagogia é problematizadora, justamente porque incentiva que os sujeitos reflitam sobre as suas realidades e contextos. Essa reflexão é feita em grupo, porque compreende que ninguém educa a si mesmo, mas sim a partir de uma experiência comunitária.

Uma questão importante que saltou meus olhos quando refletia junto com Kaplún (1998) foi o papel do comunicador educativo junto aos educandos. Além do que já havia observado sobre a questão de que o educador tem papel de incentivar a discussão e aprender junto com o grupo de educandos, a falta de informação dos educandos sobre alguma questão valiosa para a discussão me preocupava. Em relação a isso, Kaplún (1998) afirma que nem tudo deve sair da autodescoberta do grupo, mas o cuidado deve estar da forma como o conhecimento é fornecido. Ou seja, atento-me que essa informação deve surgir dentro de um processo de problematização e de participação, pois, sem ela a informação deixa de ser um momento fundamental no ato do conhecimento e passa a ser a simples transferência do educador para os educandos.

Nesta pedagogia que valoriza os processos, friso que a comunicação é vista como algo imprescindível para que os jovens protagonistas participem na transformação da informação e do conhecimento e, mais do que isso, se tornem sujeitos que reivindicuem os seus direitos dentro da sociedade.

Para finalizar essa discussão, aponto que as perspectivas de Kaplún são importantes para compreender como estar presente no campo de pesquisa e como ter uma relação de diálogo estabelecida com os sujeitos educandos, sempre dando relevância, durante o processo de conhecimento e troca nas oficinas educativas, às experiências dos seus contextos e ao desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, em busca de uma cidadania comunicativa. Diante de tudo que foi discutido, compreendo ainda que as ideias do autor contribuem muito para o desenvolvimento desta tese, principalmente por apontarem caminhos para uma prática educomunicativa mais participativa e crítica. Ao pensar a comunicação como algo que deve ser construído com os sujeitos e não sobre eles, Kaplún me ajuda a refletir sobre como é possível criar espaços de fala, de escuta e de troca real com os educandos. Isso é importante

quando tratamos de uma temática tão sensível como a migração, que muitas vezes é tratada pelos meios de comunicação de forma estereotipada, como se os migrantes fossem sempre vistos como perigosos, coitados ou como uma ameaça à identidade nacional. O projeto educ comunicativo nessa tese busca justamente o contrário: criar um espaço onde os jovens educandos possam refletir, se expressar e construir outros olhares e narrativas sobre o tema.

3.3 Cidadania comunicativa e educomunicação na América Latina

Para realizar uma discussão sobre a cidadania comunicativa, fiz um resgate histórico baseado em Cogo (2002), quando diz que entre 1970 e 1990 a terminologia comunicação cidadã foi utilizada na América Latina para nomear a comunicação alternativa e popular no âmbito dos movimentos sociais. As práticas se mobilizaram em torno dos ideais cidadãos de democratização dos processos e meios de comunicação e de transformação social. Em síntese, a cidadania comunicativa aparecia incluída como questão comunicacional na agenda de lutas da sociedade, com a preocupação com a democratização dos processos comunicacionais e midiáticos no contexto da América Latina, com a condição primordial para a conquista de igualdade social.

Compreendo que a cidadania comunicativa tem um caráter inclusivo o qual, segundo Cogo (2010), é evidenciado por exemplo, quando os movimentos sociais buscam inserir estratégias mediáticas em projetos político-pedagógicos mais amplos, a fim de contribuir para a democratização da vida social nas esferas econômicas e sociopolíticas. Indo ao encontro a essa perspectiva, ancorada em Mata (2006) ainda compreendo que cidadania comunicativa pode e deve ser relacionada com a capacidade de possibilidade dos indivíduos se constituírem como sujeitos de demanda, os quais reivindicam seus direitos sociais, culturais e políticos, através de organizações específicas ou em mobilizações de caráter amplo. São justamente essas demandas e proposições que potencializam a existência pública desses sujeitos e de suas comunidades, bem como fomentam o direito de comunicar e partilhar.

Quando penso especialmente sobre a questão migratória, trago como exemplo a cidadania intercultural, em que a Comunicação mediática tem sido um espaço estratégico da cidadania para as redes de migrantes construírem outras memórias transnacionais das migrações contemporâneas. Essa nova representação tenta distanciar-se daquelas imagens fixadas pelos discursos midiáticos hegemônicos, produzindo assim contradiscursos que, inclusive, deslocam imaginários que idealizam o migrante europeu em detrimento do latino-americano, ou do africano, por exemplo (Cogo, 2010, p. 90).

A presente pesquisa de tese deve trabalhar com a estratégia de desenvolver cidadania comunicativa e intercultural, ao trazer dinâmicas e atividades com partícipes da pesquisa, fazendo-os refletirem sobre o que é ser migrante, porque ele vem para o Brasil, como é acolhido em nossas sociedades e entre outras dimensões. Entendê-los como seres humanos que precisam ser acolhidos e terem seus direitos garantidos independente do país que vem e de onde chegam. E, para isso, nada melhor do que realizar um projeto com sujeitos em formação. Por isso, este projeto educ comunicativo está sendo realizado em escolas, e buscará transformar, por meio da revolução tecnológica e comunicacional, a forma de ensinar e aprender em perspectiva crítica.

Para isso, proponho um projeto que utilize como conceito norteador a educomunicação, a qual trabalha a inter-relação dos campos de estudo da comunicação com educação, tanto em instituições de ensino quanto nos processos de comunicação comunitária. Tal inter-relação dos campos de estudos da educação e comunicação, contribui também para pensar, segundo Orozco Gómez (2014), os fenômenos do ensino-aprendizagem sob a pluralidade de dispositivos técnicos, estímulos de visualidade, desafios na era digital, bem como as instigações dos sujeitos a partir das estratégias de produção, circulação e distribuição das informações e conhecimentos.

A educação, segundo Orozco Gómez (2014), pode utilizar a comunicação tanto como elemento para se aproximar do jovem, que é naturalmente envolvido pela tecnologia e internet, quanto para que esse jovem educando tenha acesso aos dispositivos da produção midiática. É a partir do campo da educomunicação que os sujeitos podem ter uma formação midiática, tornando-se interlocutores críticos e criativos capazes de produzirem discursos que coloquem em linha os conteúdos escolares e a sociedade inclusiva. Ou seja, uma escola que realmente eduque para a vida.

Vindo ao encontro destas proposições, Citelli (2015) auxilia nossa compreensão da educomunicação como pesquisas que têm como interface comunicação e educação, que estão incluídas em contextos históricos culturais. E quando pensamos no contexto social, político, cultural e histórico, é inevitável não trazer que a nossa sociedade e a educação, bem como os educandos e os educadores, como comentamos anteriormente, estão em constante contato com as mídias e as tecnologias e há uma diversificação dos modos pelos quais os sujeitos interagem com tais mídias.

É neste contexto mediatizado que as aproximações educ comunicativas ganham sentido. Apesar de que, muitas vezes, as telas dos aparelhos não estejam disponíveis fisicamente dentro da sala de aula, é inevitável que as mensagens geradas a partir dos meios estejam presentes mais do que nunca. Estas mensagens acompanham o cotidiano de todos os sujeitos, pois sua

circulação é ampla através de aparelhos individuais, coletivos ou até mesmo através de trocas pessoais em discussões fora e dentro da sala de aula (Citelli, 2020).

Sendo assim, compreendo que por mais que as mídias não estejam presentes de forma física dentro dos espaços educacionais, é inevitável que elas apresentem atravessamentos nos educandos, a partir de suas trajetórias de consumo, produção midiática digital e pautando e promovendo assuntos nas discussões sociais. É desta forma que percebo, baseada em Baccega (2009), que as mídias podem e devem ser compreendidas como educadoras e uma outra agência de socialização, na qual a escola já não é mais o único lugar de saber. É importante que haja essa relação entre escola e os meios de comunicação, sempre dando condições para os educandos, sujeitos ativos, analisarem criticamente suas propostas bem como ressignificarem o seu universo cultural e serem capazes de participarem da construção de novas formas e perspectivas do mundo. É neste sentido que aponto que essa relação mídia e educação não deve ser resumida apenas na educação para os meios de comunicação, leitura crítica bem como o uso da tecnologia, por exemplo, mas deve estar relacionada com o “o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado (Baccega, 2000, p.03).

Penso que a escola é justamente isso, um local de criticidade, transformação e construção, em que há trocas e aprendizados mútuos entre educandos e educadores. Até porque entendo todo sujeito como um produtor de sentido que ressignifica e interpreta as informações produzidas pelas mídias (Mattelart; Mattelart, 2004). Aqui, ainda recupero o próprio conceito de escola de Simón Rodríguez, já apresentado anteriormente, como um espaço que oferece um movimento igualitário, em que todos são acolhidos, independente da sua origem social, econômica e cultural. Então, a escola deveria ser um lugar diferenciado, que abre espaço para os marginalizados da sociedade, mas não como subordinados, e sim como sujeitos educandos.

Apesar de acreditar nessa escola ideal, Martín-Barbero (2000) faz-nos questionar ainda sobre a educação nesses espaços. No seu texto, realiza uma crítica reflexiva sobre o modelo de ensino da Colômbia, porém, ao comparar o sistema de educação no Brasil, é possível perceber uma similaridade. Infelizmente, ainda existem nesses locais um modelo pedagógico tradicional, em que o ensino não é colocado como um meio criativo e prazeroso, mas sim como uma tarefa obrigatória e “chata”. Ou melhor, como Martín-Barbero (2000) fala: uma tarefa “castradora” da criatividade. No espaço escolar, com algumas exceções, é possível ver educadores reprimindo a criatividade de seus educandos.

Penso que a escola deve fomentar as discussões e reflexões, até porque já ultrapassamos o “funcionalismo do pior” (Mattelart; Mattelart, 2004), época em que os sujeitos eram inseridos em uma posição passiva em relação aos meios de comunicação. Hoje, sabemos que os cidadãos,

dialogando com Maldonado (2011), são sujeitos ativos e críticos, os quais defendem seus direitos de classe, etnia, gênero, faixa etária, condições biológicas, opções religiosas e diversidade de pensamento. Por isso, nesta tese, tenho como pressuposto reconhecer o espaço de fala e de escuta com os sujeitos de pesquisa, sempre os valorizando como partícipes que têm muito a falar e contribuir a partir dos seus atravessamentos sociais, históricos e políticos. Em hipótese alguma os sujeitos serão informantes passivos. Minha linha de raciocínio vai na direção do que propõe Maldonado (2014), entendendo que os pesquisados devem ser inseridos na pesquisa como sujeitos comunicantes que têm opiniões e experiências a serem compartilhadas. Não só isso, mas também têm muito o que ensinar e a produzir.

É desta forma, que finalizo em diálogo com Maldonado (20011) apontando que os sujeitos, no caso desta tese, os educandos, são vistos como partícipes, tendo voz ativa e construindo e colaborando com a ciência. Pois, compreendo que um dos requisitos para uma pesquisa que tenha autoridade na área é saber reconhecer e valorizar os sujeitos pesquisados e todas as suas particularidades.

4 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Nesta parte, entendo a importância de trazer uma discussão transmetodológica que tece a pesquisa com um viés da artesanaria, em que o pesquisador tem liberdade para decidir e formar o seu percurso metodológico buscando dar conta das complexidades e demandas de seu objeto de investigação. Não só isso, aqui também discuto sobre a responsabilidade do pesquisador em realizar uma ciência cidadã. Além disso, compartilho movimentos de construção da pesquisa, incluindo o estado da arte e os processos de pesquisa exploratória, mapeamento das escolas inseridas no contexto educacional de São Gabriel, relato da aproximação das escolas selecionadas bem como dos próprios estudantes durante a atividade do questionário exploratório.

4.1 Desafios epistemológicos no fazer científico

Nesta pesquisa, entendo a importância de realizar discussões epistemológicas que reflitam sobre o nosso campo de saber e de trazer discussões que reflitam sobre o papel do pesquisador em busca de uma epistemologia que compreenda a relevância das minorias sociais, mais especificamente neste trabalho, dos migrantes.

De início, a epistemologia pode ser entendida como um estudo de discussão e reflexão sobre o conhecimento científico. Mas, para nos aprofundar em tal conceito, nada melhor do que recuperar brevemente a perspectiva de Gaston Bachelard, estudioso que contribuiu para as problemáticas científicas contemporâneas. Observo que algumas percepções de Bachelard são caras a esta tese. O autor reflete sobre a ciência e a complexidade do conhecimento, que não pode ser reduzida ao senso comum, inclusive nos ambientes de aprendizagens. Para Bachelard (1981), apenas é possível realizar uma reflexão crítica sobre a produção de conceitos caso estudássemos a fundo sobre as histórias das ciências. Tanto que o autor acreditava no exame profundo das ciências pela filosofia. É neste sentido que Canguilhem (1994 apud Lopes, 1996) afirma que é na “história das ciências, filosoficamente questionada, que surge a epistemologia”.

Como observa Lopes (1996), Bachelard é um intérprete da ciência de seu tempo, que organiza uma epistemologia não-normativa, “ao contrário das filosofias da ciência dominante, de cunho empírico positivista, pertencentes à matriz anglo-saxônica” (Lopes, 1996, p. 251). Então, a partir da concepção de Bachelard (1981), compreendo que a epistemologia é composta pela própria história da ciência e pelas suas problematizações, refletindo sobre suas filosofias e dimensões.

Uma das críticas feitas pelo autor é que a ciência deve romper com o senso “comum”, ou seja, o sujeito deve saber distanciar as suas impressões pessoais, baseadas no senso comum, e começar a formular e fundamentar as experiências a fim de conhecer os objetos de conhecimento. Aqui, compreendo o quão importante para a ciência são as reflexões de Bachelard, porque ele reflete justamente que as experiências que passamos durante as nossas vidas podem se tornar obstáculos epistemológicos. O obstáculo epistemológico aqui é entendido como aquilo que perturba ou obstaculiza a construção do conhecimento científico. Nós seres sociais e políticos temos contato com os objetos e contextos de estudo e vamos criando as nossas concepções que podem ser simplificadas e mesmo redutoras desta realidade. É nesse sentido, que reflito que fazer ciência é articular e produzir novos conhecimentos sobre os nossos objetos de estudo.

Na perspectiva de experimentar e compreender o contexto e os objetos de estudo através da ciência, e baseada na Epistemologia Crítica teorizada por Japiassu (1988), compreendo que, nós, pesquisadores, devemos nos interrogarmos sempre sobre a responsabilidade social das nossas pesquisas e do nosso “fazer ciência”. Precisamos na nossa trajetória como pesquisadores tomar consciência que na vida da pesquisa existem forças externas, que correspondem aos objetivos da sociedade, bem como as forças internas, que são relacionadas ao desenvolvimento das ciências. Ou seja, devemos estar cientes que a ciência está “cada vez mais integrada num processo social, industrial e político” (Japiassu, 1988, p. 138). Então, inspirada no mesmo autor, afirmo que uma epistemologia crítica é essencial para refletir sobre nossos pressupostos, resultados, limitações e significações socioculturais das pesquisas científicas. Assim, entendo que fazer ciência não é constituir a verdade da sociedade e que, nós, pesquisadores, precisamos sempre nos questionar sobre qual ciência estamos fazendo. É nossa responsabilidade de alguma forma fazer ciência que contribua para melhorar as sociedades em que vivemos.

Nesta perspectiva, baseando-me em Mills (2009) com sua discussão relevante sobre a artesanidade do pesquisador, entendo que um pesquisador artesão não separa a sua vida do seu trabalho, ou melhor, da sua pesquisa. É neste sentido que considero que nós, intelectuais da ciência, temos que usar as nossas experiências de vida para o nosso trabalho intelectual, sempre examinando e reinterpretando-as.

Porém, como comentei anteriormente, devemos estar cientes que é importante estabelecermos distinções entre as nossas percepções e a ciência, por estarmos incluídos e submersos no universo social. É neste sentido que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) trazem que um dos grandes obstáculos epistemológicos para os pesquisadores é essa grande familiaridade com o social. Nas palavras dos autores,

[...] a familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência porque ela produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias ao mesmo tempo que as condições de sua credibilidade (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1999, p.25).

A partir desta problemática que envolve o obstáculo epistemológico, os autores propõem uma ruptura com as pré-noções já instauradas na sociedade e que podem obstacularizar o fazer ciência. Segundo eles, o sociólogo – no caso específico do livro dos autores – deve se afastar das opiniões previamente formadas e do senso comum para conseguir chegar a uma noção científica.

Refletindo sobre o obstáculo epistemológico apresentado por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) e a perspectiva de Mills (2009) de que o pesquisador não deve separar a sua vida e seu trabalho, compreendemos o quanto o “fazer ciência” é um movimento complexo. Ao mesmo tempo em que devemos pesquisar o que nos motiva, devemos nos despir dos pré-conceitos que temos como seres sociais. Mas, é importante frisar que em momento algum devemos esquecer os sujeitos políticos e críticos que somos. É através dessa criticidade e de um olhar com atenção metódico que, segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), podemos apreender o fato inesperado sobre nossas pesquisas que não pode ser visto com um olhar aparente e superficial.

Compreendo que a pesquisa científica é feita por avanços e contribuições dos autores, então, entendo que há uma grande responsabilidade no “fazer científico”. Como já trouxe anteriormente, penso que o pesquisador tem um compromisso com a sociedade, pois é através da ciência que conseguimos compreender nuances, particularidades e questões que envolvem os sujeitos. Bonin (2011) em seu trabalho fala sobre tal compromisso:

O compromisso com a realidade em que estamos inseridos (cujas dimensões incluem a política e a ética, entre outras) implica estar atento aos problemas relevantes colocados e suscitados por esta realidade, de modo que os conhecimentos possam responder aos problemas e desafios do seu tempo histórico (Bonin, 2011, p.21).

Então, conforme coloca a autora nós, pesquisadores, temos o compromisso com a sociedade em que estamos inseridos. Devemos ficar atentos para que nossas pesquisas consigam contribuir de alguma forma para compreender a realidade e os sujeitos sócio históricos, bem como para colaborar para sua transformação.

Tal discussão dialoga com que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) trazem sobre os desafios epistemológicos no “fazer ciência”. Para os autores, a ciência deve estar sempre sujeita a rupturas, pois só assim poderá progredir nas suas discussões e descobertas. É neste sentido que argumentam que tal exercício não é fácil, pois se trata de desconstruir e atualizar teorias que são tradicionais no campo. Tanto que, segundo os autores, a teoria “[...] nunca deixa de ser a reelaboração indefinida dos elementos teóricos artificialmente extraídos de um corpo escolhido de autoridades [...]” (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2004, p. 40). A partir dessa questão, compreendo a dificuldade que os pesquisadores têm para romper, pois terão que realizar tal movimento com as teorias já clássicas e tradicionais nos campos de estudo.

Para além de tais obstáculos refletidos nesta tese, é imprescindível trazer que especificamente o nosso campo da comunicação também enfrenta obstáculos epistemológicos no fazer científico que devem ser contornados. Estamos vivendo em um mundo em que cada dia existe uma evolução tecnológica, gerando mudanças nas práticas comunicacionais contemporâneas. Nosso contexto tecnológico está a todo momento sendo configurado e reconfigurado: da era analógica, para a digital; do papel para aparelhos móveis; da carta ao e-mail, ou apenas a uma mensagem pelo WhatsApp.

É neste sentido que, inspirada em Maldonado (2013), penso que contornar o desafio epistemológico e metodológico neste contexto que estamos inseridos, tendo em vista a complexidade dos processos comunicacionais, demanda muito estudo, aprofundamento e desenvolvimento de estratégias e concepções que sejam transmetodológicas. São essas algumas das estratégias que poderão contribuir para que entendamos toda uma complexidade. Mas, afinal, quando falamos de transmetodologia, sobre o que estamos tratando? Maldonado compreende esta perspectiva inclui

[...] confluência de métodos; entrelaçamento de lógicas diversas (formais, intuitivas, para-consistentes, abduativas, experimentais e inventivas); estruturação de estratégias, modelos e propostas mistas, midiáticas, que inter-relacionem os vários aspectos das problemáticas comunicacionais (2013, p. 03).

Faz-se necessário essas estratégias por estarmos inseridos em um contexto em que nossos objetos e problemas de pesquisa demandam percepções que transcendem diversas estruturas teóricas e devemos trazê-las para as nossas pesquisas a fim de produzir abordagens vigorosas e críticas na área da comunicação (Maldonado, 2020).

É importante que entendamos que somos artesãos da ciência e que, baseados em Maldonado (2020), simplesmente realizar um percurso que haja o diálogo entre várias

disciplinas do saber não é suficiente. Precisamos ir além. Sermos artesãos da ciência requer que, para darmos conta de nossas problemáticas comunicacionais, consigamos reformular, reorganizar e reconfigurar os saberes originais já propostos a um percurso próprio, exigido pelas nossas problemáticas e que transformem as redes conceituais e as lógicas disciplinares.

Para evitar uma pesquisa carente de bases teóricas e com procedimentos de investigação sem relevância social, histórica, científica e política, Maldonado (2020) considera rever a aplicação de fórmulas e modelos sem uma desconstrução e reflexão metódica. Além disso, devemos parar de pensar separado a dimensão metodológica da teórica. A pesquisa é uma só, e tais dimensões devem estar entrelaçadas com discussões epistemológicas e transmetodológicas.

A partir do discutido, baseada em Maldonado (2013; 2020), entendo que o modo de pesquisar deve ser revisto e refletido. Mas, mais do que isso, devemos colocar em ação tais reflexões para, assim, fazermos ciências com um caráter responsável e contribuir de forma crítica para a área da comunicação.

Após essa discussão, tenho em mente que nesta tese será possível enfrentar tais obstáculos epistemológicos e transmetodológicos no processo de construção da pesquisa, quando eu estiver realizando a artesanaria do saber, ou seja, criando todos o percurso teórico-metodológico.

4.2 Pesquisa metodológica: da pesquisa participante à pesquisa-ação

Neste trabalho, compreendo que o processo de construção de uma pesquisa tem alguns pontos primordiais, e um deles é a pesquisa metodológica. Baseada em Bonin (2011), aponto que esse é um importante movimento para articular discussões, com a finalidade de pensar e construir o percurso metodológico (Bonin, 2011, p.35). Visto isso, nos parágrafos que seguem, articularei uma discussão teórica epistemológica com o intuito de me apropriar do que já nos foi proposto sobre a base teórico metodológica escolhida para este trabalho. Antes de passar para a discussão propriamente dita, é pertinente ainda trazer à luz Maldonado (2020) quando afirma que o cientista pesquisador deve problematizar, experimentar, refletir para buscar e alcançar renovações e transformações da ciência. Pois é através de métodos problematizados, apropriados e reconstruídos que conseguimos produzir conhecimento sobre os fenômenos e seus processos.

A realização dessa tese é subsidiada pela ideia de uma pesquisa cidadã. Nesta pesquisa cidadã e educacional, tenho como pressuposto principal que todo o conhecimento é

gerado, transformado e compartilhado com os partícipes da pesquisa, os quais são sujeitos críticos e pensantes.

Quando observo o problema objeto desse trabalho de tese, compreendo que a investigação demanda a realização de uma pesquisa participante, a qual será discutida e refletida nos parágrafos que seguem. Baseada em Peruzzo (2017), a pesquisa participante se distingue da predominante abordagem funcionalista e de algumas vertentes do estruturalismo, ao considerar que o sujeito que era apenas um objeto de pesquisa, agora compartilha um papel de sujeito pensante e crítico dentro da investigação.

No campo da comunicação, a pesquisa participante se desenvolve em duas principais linhas de estudo: 1) pesquisas relacionadas com as experiências populares e comunitárias de comunicação, no contexto dos movimentos sociais, para o desenvolvimento social e 2) os estudos de recepção de conteúdos midiáticos, a fim de compreender as apropriações das mensagens pelos sujeitos, ou até mesmo suas reelaborações e ressignificações (Peruzzo, 2017). Nesta pesquisa, observo que o caminho teórico metodológico vem ao encontro da primeira linha de estudos da pesquisa participante, pois baseia-se em uma perspectiva social da comunicação, na procura de uma contribuição de forma que os conhecimentos “tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário (Brandão, 2006, p.04).

A pesquisa participante, conforme Brandão (2006), veio estudar novas alternativas de métodos ativos em educação, principalmente de jovens e adultos de classes sociais marginalizadas, a fim de formá-los, fazê-los participar e mobilizá-los. Rocha (2012) nomeia essa pesquisa participante como pesquisa-ação, a qual possui uma orientação baseada na atuação, investigação e formação, todas em um único contexto. Relaciono a atuação com o desenvolvimento de um projeto intervencionista, que age com e sobre as comunidades minoritárias. O foco da investigação trata de examinar e pesquisar junto com os sujeitos minoritários quais são as demandas que devem ser atendidas. Aqui, é como se estivéssemos realizando um diagnóstico orientador pesquisa-ação. Por fim, a formação é entendida como a contribuição que essa intervenção desenvolve tanto nos sujeitos/grupos (pode ser a comunidade minoritária e/ou a sociedade de forma geral), quanto no intervencionista (pesquisador).

Já Peruzzo (2016) compreende que a pesquisa-ação é aplicada em vários campos do conhecimento com finalidades e métodos diferentes. A autora destaca em sua discussão que a pesquisa-ação pode ter diferentes nomenclaturas, conforme a visão de cada autor e tradições teóricas de fundamentação, como pesquisa ação participativa, pesquisa participante, pesquisa ativa, investigação-ação e etc. É neste sentido que Peruzzo (2017) observa que essas

nomenclaturas têm diferentes pressupostos que não podem ser generalizados a todas às pesquisas que têm um caráter participativo. Indo ao encontro de Peruzzo (2017), evidencio Michel Thiollent (1947, p. 15) com posição de que “toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação”.

Entendo que uma discussão epistemológica deve ser compreendida também através da história e de diferentes angulações da ciência, então, trago que, a partir de Peruzzo (2016), a pesquisa-ação ganha grande repercussão na América Latina na década de 1960. Esse caminho teórico-metodológico era ligado aos movimentos societários pela transformação social, por haver uma grande efervescência social, comunitária e universitária na defesa da democratização das sociedades em um contexto de questionamento e declínio das ditaduras militares. Assim, segundo a autora, a pesquisa-ação foi utilizada em vários campos do conhecimento, e inclusive na Comunicação, com ênfase nos movimentos populares, comunidades, organizações não governamentais (ONGs) e em instituições públicas.

Ainda segundo a autora, a pesquisa-ação é uma metamorfose para a epistemologia da ciência, “que transita entre práticas inovadoras de pesquisa empírica, porém distantes do empirismo, e os questionamentos epistemológicos do próprio fazer científico” (Peruzzo, 2016, p.3). Então, a partir da autora compreendo que a pesquisa-ação está entre mundos do empírico, momento em que vamos à campo, mas também esse campo empírico é perpassado por um universo de questionamentos, possíveis interpretações do conhecimento e transformações do saber. Mais do que isso, Peruzzo (2016) ainda faz entender que a pesquisa-ação propõe ter um compromisso e participação com o contexto histórico e com os projetos de luta dos sujeitos, para, então, conhecer as suas complexidades e conseguir contribuir. É neste sentido que compreendo que a pesquisa-ação é um caminho teórico-metodológico interessante para projetos de educomunicação, pois suas proposições também são de ordem cidadãs, fomentando a participação dos sujeitos para com a pesquisa, não os distanciando e valorizando seus contextos sociopolíticos e culturais.

Para aprimorar tal discussão, considero ser importante acionar e ir ao encontro das proposições de Thiollent (1947) quando observa que a pesquisa-ação não é sinônimo da pesquisa participante. Pois, a pesquisa-ação é um processo além da participação, em que há ações com um caráter social, educacional, por exemplo, que nem sempre são encontrados em pesquisas com caráter participante. Sem falar que as pesquisas de ordem participante são realizadas com metodologias nas quais os pesquisadores estabelecem relações comunicacionais com os sujeitos investigados, ou seja, a participação é sobretudo dos pesquisadores.

Importante observar que uma pesquisa só pode ser considerada pesquisa-ação caso houver realmente uma ação/participação por parte dos sujeitos implicados no problema sob observação. Mais do que isso, pesquisa-ação para Thiollent (1947), refere-se também a uma pesquisa de ordem social com base empírica, a qual é concebida e realizada com associações a fim de solucionar problemas coletivos. Desta forma, compreendo que tanto os pesquisadores quanto os partícipes da pesquisa se envolvem de modo cooperativo e participativo.

Dialogando com Peruzzo (2016), os sujeitos partícipes, no caso dessa pesquisa os educandos, têm potencialidades na construção do conhecimento científico, como participantes ativos na pesquisa e não meros informantes ou apenas colaboradores. Entendo que a pesquisa pode e deve ser construída através de vivências, demandas e colaborações dos sujeitos, independente de quem sejam.

Além disso, ainda baseio-me em Saggin e Bonin (2017), quando compreendo que esta pesquisa também pode ser compreendida com um viés intervenção, pois também tem como pressupostos ligados à negação da parcialidade e neutralidade do pesquisador dentro do campo de pesquisa. Compreendo-me também como sujeita da prática investigativa, cujas decisões da pesquisa fazem parte da problemática da tese em andamento e da própria construção do conhecimento. Desta forma, que em todo percurso da pesquisa, haverá questionamentos e reflexões que negam o sentido redutor e utilitário da ação.

Importante reiterar aqui que a proposta desta pesquisa vai além da construção de um caminho metodológico tradicional. Ela se ancora em um compromisso com os sujeitos, com seus contextos e com a transformação social que vem do diálogo entre comunicação, educação e participação. Neste sentido, a educomunicação é aqui compreendida como um espaço de escuta, criação conjunta e partilha simbólica, ancorada na pedagogia do diálogo de Paulo Freire (1970, p. 46), para quem “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Kaplún (1997) é reforça essa perspectiva ao afirmar que educar comunicar-se com o outro, não apenas transmitir conteúdos. Nesse mesmo horizonte latino-americano de resistência, insere-se o pensamento de Simón Rodríguez, ao defender que “*ou inventamos ou erramos*”, chamando-nos à responsabilidade de construir processos educativos inventivos, enraizados na realidade social dos sujeitos e comprometidos com a transformação coletiva. Ao integrar os fundamentos da pesquisa-ação e da intervenção, penso ser possível desenvolver uma investigação comprometida com a escuta ativa, com a valorização dos saberes dos educandos e com a ressignificação das narrativas migratórias, muitas vezes silenciadas ou estigmatizadas pelas mídias hegemônicas.

4.3 Estado da arte: a temática migratória na educação

Como este capítulo foi pensado para entender a temática migratória no âmbito da comunicação e educação, compreendo que seja relevante, além de trazer discussões e reflexões sobre conceitos que irão me amparar na análise, entender o cenário científico, a partir de um estado da arte, sobre produções acadêmicas que pautam a relação de migrações e educação.

Para subsidiar o estado da arte, selecionei alguns principais cenários de buscas iniciais: 1) Google Acadêmico; 2) IBICT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses; 3) Banco de Teses e Dissertações da CAPES; 4) Biblioteca Eletrônica Scielo; 5) Banco de Dados da USP, ESPM, PUC-RS, UFSM e UNISINOS; 6) Banco de Dados de eventos e associações da Compós, Intercom, além das revistas Comunicação e Educação e Matrizes. As palavras-chaves utilizadas nesta pesquisa foram: Educomunicação e Migrações.

Durante a realização do estado da arte pude perceber que, por mais que a temática migratória esteja em ascensão, ainda existem poucas pesquisas e publicações no campo da comunicação. E quando me refiro à pesquisa de migrações com o viés da educomunicação, o cenário é ainda mais restrito. De todo o mapeamento, consegui encontrar apenas seis trabalhos (sendo 3 em uma mesma obra) que focalizam principalmente a integração de migrantes em escolas no Brasil.

O primeiro trabalho mapeado intitula-se “Aproximações extensionistas com refugiados e migrantes: uma experiência em educomunicação”, de autoria de Raisa Baptista, Daniel Mendes, Mariah Colombo e Jéssica Skroch (2017). O resumo, que foi apresentado na XII Conferência Brasileira de Mídia e Cidadania, faz um relato sobre um projeto extensionista realizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação Popular (NCEP), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tal projeto foi realizado junto a migrantes residentes em Curitiba, e as atividades realizadas tiveram como objetivo produzir material audiovisual ou textual com os migrantes a fim de refletir sobre seus sonhos, desafios e expectativas da migração para o Brasil, bem como facilitar o contato com a língua portuguesa. Dentre as atividades, foi produzido um *website* chamado “Fala Haiti”, que veio para servir de suporte à ambientação dos imigrantes que residem no Brasil e de canal de comunicação para os próprios haitianos, entre si e com os familiares que permanecem no país. Além disso, com o passar do tempo, o projeto sofreu algumas alterações em suas atividades, com oficinas de fotografia e a gravação de dois vídeos, assim como edição do material produzido nas oficinas. Por mais que o primeiro trabalho seja um resumo do evento, considero importante trazê-lo em meu mapeamento pois oferece ideias para o desenvolvimento de trabalhos de educomunicação relacionados com a temática

migratória. Também compartilha desafios de como realizar trabalhos extensionistas em escolas, visto que o projeto no início foi realizado em espaços cedidos por professores do Curso Instrumental de Língua Portuguesa, oferecido a imigrantes haitianos em três escolas municipais da periferia de Curitiba, nos bairros do Cajuru e Sítio Cercado.

Outro trabalho mapeado no estado da arte foi também o resumo “Imagens sobre migrações em livros de literatura infantil”, de autoria de Adriana Maria de Assumpção (2020). Tal trabalho teve como objetivo investigar as imagens sobre refúgio e migração, impressas em livros de literatura infantil, editados no Brasil durante o período de uma década (2009-2019). O interesse da pesquisa foi compreender como a questão migratória é abordada por meio das imagens em livros de literatura infantil. Além disso, parte do estudo objetivou identificar os modos de leitura que as crianças apresentam na interpretação das imagens dos livros analisados. Infelizmente, por se tratar de um resumo, o trabalho não compartilhou as experiências relacionadas com a leitura e as percepções das crianças, porém suscita ideias de atividades que poderão ser realizadas no meu trabalho de tese. Uma ideia, por exemplo, é realizar oficinas e discussões de como o migrante é representado, em nosso caso, em textos midiáticos.

O terceiro trabalho mapeado foi o “Práticas educativas culturais/artísticas: um olhar para os processos migratórios nas escolas municipais de Boa Vista/RR”, de autoria de Patrícia de Sousa Silva Monteiro (2021). Trata-se de dissertação de mestrado, orientada por Leila Adriana Baptaglin, do PPG em Educação da Universidade Federal de Roraima. A partir de um percurso metodológico quali-quantitativo, a pesquisa buscou analisar o desenvolvimento das práticas educativas culturais/artísticas para crianças brasileiras e imigrantes nas escolas municipais de Boa Vista-RR, a partir de um olhar para o processo migratório nestas escolas municipais, perpassando questões como: diversidade cultural e educomunicação no contexto escolar, processos migratórios e implicações nas práticas educativas escolares em Roraima e o ensino de arte e suas reflexões sobre formação e as práticas educativas culturais/artísticas. Para a pesquisa foram selecionadas escolas municipais de Boa Vista-RR que tinham mais educandos imigrantes onde aplicados questionários virtuais com professores de artes, coordenadores e gestores destas escolas. Tal procedimento metodológico contribuiu para caracterizar o perfil profissional dos docentes e o tratamento dado à disciplina Arte nos planejamentos e no desenvolvimento das atividades, além de identificar as principais dificuldades e expectativas desses professores sobre o assunto e os trabalhos desenvolvidos pelos coordenadores e gestores no desenvolvimento das práticas educativas culturais/artísticas com alunos imigrantes e brasileiros. Dentre os resultados a autora destaca que, principalmente por causa do período pandêmico, os meios de comunicação têm exercido um papel importante para os processos e

práticas educativas. Gestores, coordenadores pedagógicos e professores de artes que tinham pouco ou nenhum contato com tecnologia precisaram começar a planejar aulas mediadas por telas junto a seus coordenadores pedagógicos, ao mesmo tempo em que descobriram sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas. Com aulas *online*, surgiram novos desafios que não eram comuns nos encontros presenciais, como problemas de conexão e engajamento dos alunos à distância. Logo, por meio da educomunicação, a autora frisa que os gestores, coordenadores, educadores e educandos podem e devem fazer uso dos recursos tecnológicos e midiáticos para desenvolverem um aprendizado mais ativo e vibrante, onde os estudantes podem e devem ter um papel cada vez mais interativo e crítico na sociedade.

Para finalizar, o último trabalho mapeado foi “Educomunicação e interculturalidade como propostas para acolhida, adaptação e integração de crianças imigrantes no ambiente escolar”, de autoria de Camila Escudero (2021). A pesquisa teve como objetivo relatar os resultados de uma pesquisa-ação com professores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo sobre a temática da acolhida, adaptação e integração do educando imigrante, a partir do desenvolvimento de projetos de Educomunicação, em uma perspectiva intercultural. Essa pesquisa apontou como principais resultados a valorização da escola como espaço de acolhida, adaptação e inserção do imigrante a partir de uma dinâmica de organização na produção de conteúdo comunicacional que dá visibilidade e voz ao grupo envolvido, em um processo democrático e educativo, fortalecendo vínculos sociais, reciprocidade de interesses e pluri pertencimento identitário.

Diante do mapeamento realizado percebo que, além de haver poucos trabalhos que abordem a relação entre migração e educomunicação, praticamente não existem pesquisas que tratem da temática migratória com educandos que não sejam imigrantes. Em geral, os projetos localizados concentram-se no trabalho com os próprios migrantes ou com educadores. Esse cenário evidencia tanto os avanços quanto as lacunas que ainda persistem na interseção entre comunicação, educação e migrações. As experiências mapeadas, embora relevantes, mostram que há muito a ser explorado, especialmente no que diz respeito ao envolvimento de educandos brasileiros nos processos educativos e formativos sobre a mobilidade humana.

Nesse sentido, compreendo que a presente tese se apresenta como uma contribuição ao propor uma abordagem educ comunicativa voltada ao diálogo intercultural, à escuta ativa e à problematização crítica das narrativas sobre migração presentes no imaginário social. Com base em uma perspectiva freireana, dialógica e participativa, esta pesquisa busca fomentar reflexões nos educandos sobre os processos de estigmatização e invisibilidade a que os sujeitos migrantes são frequentemente submetidos. Assim, compreendo que o trabalho convida para o

compromisso de incentivar práticas comunicativas e educativas que não apenas informem, mas também mobilizem e transformem olhares, contribuindo para a construção de uma sociedade crítica. Mais do que isso, ainda entendo que a transformação da sociedade passa necessariamente pela formação das pessoas e esse processo acontece, sobretudo, nas escolas onde os sujeitos em formação constroem suas visões de mundo. São os jovens, em especial, que precisamos alcançar e com quem devemos dialogar, pois é neles que está a mudança das próximas gerações.

4.4 Movimentos de pesquisa exploratória: aproximação ao contexto escolar de São Gabriel e aos partícipes de pesquisa

Por compreender o importante papel da pesquisa exploratória para a construção da ciência, neste espaço compartilharei o trajeto da pesquisa exploratória. Em diálogo com Bonin (2011), entendo que a pesquisa exploratória permite aproximações empíricas que oferecem relevantes subsídios para a visualização do contexto da investigação, que irão nutrir a construção teórico-metodológica necessária para atender às necessidades e especificidades do objeto e dos sujeitos de pesquisa.

A pesquisa exploratória foi essencial para obter pistas sobre o contexto educacional da cidade de São Gabriel, o que contribuiu para pensar a problemática de pesquisa, para a construção de um formulário exploratório com elementos para me aproximar dos sujeitos de pesquisa e realizar uma primeira coleta de dados. Assim, neste espaço, trago o relato de todas essas aproximações e, ao final, as primeiras constatações e pistas obtidas a partir da exploração com os sujeitos selecionados para a pesquisa.

4.4.1 O contexto escolar de São Gabriel e as escolas do projeto

De forma a detalhar aspectos educativos do cenário da cidade de São Gabriel - RS, iniciei com uma pesquisa exploratória das escolas do município. Primeiramente, é importante trazer que a cidade de São Gabriel conta, segundo o censo de 2022 do IBGE⁴⁰, com 58.587 pessoas. Dentre elas, 7.085 crianças estão matriculadas no ensino fundamental e 1867 jovens estão matriculados no ensino médio.

Para realizar a pesquisa exploratória, em um primeiro momento, liguei para a Secretaria de Educação da cidade em busca de informações sobre o número de escolas e suas

⁴⁰ Dados IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-gabriel.html> Acesso em: 20 abr. de 2022.

características. Consegui o número e nomes de todas as escolas, mas não suas informações, visto que a Secretaria só é responsável pelas municipais. Conforme os dados obtidos, São Gabriel possui 55 escolas, sendo 37 de educação infantil, 36 com educação fundamental e 8 com ensino médio. Dentre elas, 12 são estaduais, 36 são municipais e 7 são particulares.

Então, para dar continuidade à pesquisa exploratória, uma funcionária da Secretaria de Educação do Município aconselhou-me a entrar em contato com o 19 CRE⁴¹, localizado em Santana do Livramento, responsável pela Educação Estadual das Cidades de São Gabriel, Quaraí, Rosário do Sul, Santa Margarida do Sul e Santana do Livramento. Ao entrar em contato com a entidade, fui aconselhada a contatar cada escola individualmente.

Já que neste trabalho tenho como objetivo trabalhar com adolescentes, jovens e adultos, apenas entrei em contato com as escolas de nível médio e com aquelas que possuem EJA (Educação Especializada de Jovens e Adultos). O contato foi realizado por telefone e, na maioria dos casos, os dados foram enviados via e-mail.

Os dados coletados em relação a cada escola foram: tipo e nível de ensino que trabalha, número de estudantes, número de turmas de ensino médio, número de estudantes de ensino médio ou EJA, estudantes em vulnerabilidade social, localização/bairro. Questionei também se haveria por parte da escola receptividade para realização do projeto educacional. Os dados obtidos estão expressos no Quadro 1. Uma questão que me chamou atenção é que para todas as escolas questionei sobre a vulnerabilidade social, e praticamente em todas foi informada a inexistência ou a falta de informação sobre esse dado.

Quadro 1: Mapeamento de Escolas de São Gabriel

Escola	Tipo de Ensino	Nível do Ensino	Nº estudantes	Nº turmas E.M.	Nº estudantes E.M. ou EJA	Vulnerabilidade social	Receptividade projeto	Localização/bairro
Colégio Urcamp ⁴²	Privado	Médio	x	x	x	x	Não	Central
Colégio Tiradentes de São Gabriel	Público do Estado / Militar	Médio	191	8	191	x	Sim	Classe Média
Instituto Estadual de Educação	Público/Estado	Fundamental Ensino Médio e	843	15	130	30 estudantes, 12	Sim	Central

⁴¹ 19ª Coordenadoria Regional de Educação.

⁴² A escola não quis dar informações sobre os estudantes. Consegui através do site QEDu.

Menna Barreto		Profissional ⁴³				Ensino Médio		
Escola Estadual de Educação Básica Dr. Celestino Lopes Cavaleiro ⁴⁴	Público/Estado	Fundamental e EJA ⁴⁵	443	x	220	x	Não	Central
Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Fernando Abbotti	Público/Estado	Fundamental e Médio	377	7	163	x	Sim	Central
Escola Estadual de Ensino Médio Dr. José Sampaio Marques Luz	Público/Estado	Fundamental , Médio e EJA	582	9	94 do E.M. e 136 do EJA	x	Sim	Bairro periférico
Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro	Público/Estado	Médio e Técnico ⁴⁶	655	22	655	x	Sim	Centro
Escola Estadual de Ensino Médio João Pedro Nunes	Público/Estado	Infantil, Fundamental Médio	780	12	283	x	Sim	Avenida principal da Cidade
Escola de Ensino Médio e Fundamental Ginásio São Gabriel	Público/Estado	Infantil, Fundamental , Médio e EJA	906	x	31	x	Não	Central

Fonte: Autora.

Após realizar o mapeamento, as escolas Tiradentes, XV de Novembro e Marques Luz chamaram minha atenção, pois pretendia selecionar instituições de ensino que atendessem sujeitos com realidades socioeconômicas distintas, como explicarei a seguir. É importante destacar que, ao entrar em contato com as três escolas, todas demonstraram receptividade ao

⁴³ Educação profissional, considerado como um “pós ensino médio” na parte da noite, em que jovens estudam para uma profissionalização para se tornarem futuros educadores.

⁴⁴ A escola não quis dar informações sobre os estudante. Consegui através do site QEdu.

⁴⁵ Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a educandos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade adequada.

⁴⁶ Na parte da noite tem um técnico de administração para jovens e adultos.

projeto. No entanto, a pesquisa exploratória foi realizada apenas nas escolas Tiradentes e XV de Novembro, visto que não seria viável digitalizar e analisar um volume tão grande de dados até o momento da qualificação.

Em relação à descrição das instituições, inicio pelo Colégio Tiradentes de São Gabriel, que integra uma rede de colégios estaduais mantidos pela Brigada Militar, em convênio com a Secretaria da Educação do Estado, responsável pela cedência de professores e servidores civis. A rede teve início em Porto Alegre e, com o tempo, expandiu-se para cidades do interior como Passo Fundo, Pelotas, Ijuí, Santa Maria e São Gabriel. Localizado em um bairro de classe média alta, o colégio adota um processo seletivo que envolve avaliação intelectual, médica e física. Por isso, seus estudantes são, em grande parte, oriundos de famílias de classe média.

Imagens 1 e 2: Colégio Tiradentes da Brigada Militar de São Gabriel



Fonte: Jornal On-line local Caderno7; Redes Sociais da Escola.

Cabe mencionar que concluí o ensino médio nessa escola, o que facilitou o acesso a alguns dados. Durante as conversas com um dos militares – que já me conhecia da época em

que estudei ali–, ele demonstrou total abertura para a realização do projeto, destacando que o Colégio é adepto a ações de extensão que estimulem o conhecimento dos educandos. Além disso, considerando que não obtive retorno positivo de nenhuma escola particular, trabalhar com estudantes do Tiradentes, majoritariamente de famílias com melhores condições econômicas, seria uma oportunidade pertinente para equilibrar o recorte social da pesquisa.

Já a Escola XV de Novembro é uma instituição exclusivamente de ensino médio, localizada no centro da cidade, ao lado da prefeitura. Acredito que conhecer os educandos do XV de Novembro representa uma experiência extremamente enriquecedora, pois trata-se de uma das escolas mais tradicionais da cidade – possivelmente a mais antiga –, e que atende alunos de diferentes contextos financeiros e sociais.

Imagem 3: Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro



Fonte: Jornal On-line local Caderno7

Também fui muito bem recebida nessa escola e, durante a conversa com a secretaria, foi destacado o quanto valorizam a realização de projetos de extensão que inspirem os educando-educadores a pensar, discutir e compartilhar saberes. Um dado interessante que me foi compartilhado é que, no período noturno, a escola oferece um curso técnico em Administração voltado para jovens e adultos, o que amplia ainda mais o seu papel social na comunidade.

Como apontei anteriormente, após realizar a pesquisa de mapeamento exploratório das escolas, decidi, em um primeiro momento, conduzir a pesquisa exploratória nas Escolas XV de Novembro e Tiradentes da Brigada Militar. É importante frisar que essa decisão foi baseada em alguns critérios específicos: a receptividade das instituições ao projeto; a localização das escolas – buscando contemplar sujeitos provenientes de diferentes territórios e realidades socioeconômicas –; e a presença de um número expressivo de estudantes do Ensino Médio, condição fundamental para o desenvolvimento da proposta educacional desta pesquisa.

4.4.2 Pesquisa exploratória com estudantes

O próximo passo da pesquisa exploratória foi a realização de um questionário exploratório, para colher subsídios necessários para orientar a construção das oficinas educacionais sobre a temática migratória. O questionário contribuiu para descobrir interessados de participação da pesquisa, suas expectativas, e levantar em um primeiro momento os temas prioritários sobre migrações a serem abordados e as eventuais ações (Thiollent; 1947).

O questionário, que está disponível no Anexo A, está organizado em três blocos, sendo eles: 1) perfil dos educandos; 2) apropriações midiáticas; e 3) aspectos socioculturais. No primeiro bloco, nomeado como *Perfil dos Educandos*, inclui perguntas que contribuem para visualizar aspectos socioeconômicos dos sujeitos partícipes da pesquisa, de seus contextos familiares, assim como o acesso a tecnologias. Em relação ao segundo bloco de perguntas, *Apropriações Midiáticas*, inclui questionamentos para entender as suas relações com as mídias. As perguntas que foram abordadas colaboram para que eu entenda quais são as mídias que os sujeitos se apropriam, bem como quais aparelhos utilizam para se informar sobre temas diversos. Abordei questões que incluem desde jornais e revistas, até a televisão e internet. Para finalizar, o terceiro bloco de perguntas do questionário exploratório é sobre os *Aspectos sobre Migração*. Esse bloco foi essencial para visualizar a proximidade dos educandos com a temática migratória, quais são os seus conhecimentos sobre o tema, bem como se já ouviram sobre tal temática na escola, nas mídias e até mesmo em casa. Neste mesmo bloco, também inseri perguntas sobre a proximidade da temática migratória com a vida dos sujeitos, como a descendência de familiares, por parte de pai e mãe, se os sujeitos se sentem descendentes de migrantes e se as culturas das possíveis descendências ainda são presentes no contexto familiar.

Reforço que tais blocos de perguntas foram essenciais para aproximação a aspectos dos contextos em que os educandos estão inseridos e a informações e mídias que consomem, para

que eu possa propor atividades lúdicas e criativas que os interessem e sobre o tema das migrações, que dão pistas sobre entendimentos desta temática.

Depois da formulação do questionário exploratório, o próximo passo é o encontro com educandos para realizar a atividade exploratória. Ainda antes de realizar o questionário defini que as atividades educacionais seriam realizadas com jovens de primeiros e segundos anos, visto em 2024 os educandos permaneceriam nas escolas facilitando a continuidade do projeto. Nos preparativos para a realização desta pesquisa exploratória, fiz uma média de quantos questionários iria precisar e realizei a impressão de uma unidade para cada educando e um para mim, pois durante os encontros li questão por questão, explicando-as de forma que entendessem a proposta.

Realizei a pesquisa exploratória primeiro no Colégio Tiradentes, pois estava bem apreensiva se o Major realmente concordaria com a realização do projeto. No fim, realizei as atividades no Colégio Tiradentes nos dias 26 e 27 de abril de 2023, com 6 turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio, totalizando 132 educandos. O questionário foi realizado com cada turma individualmente, em períodos que foram liberados pelos professores que estavam responsáveis pelas turmas.

A experiência de ir a campo na Escola foi bem surpreendente, pois fui muito bem recebida pela Coordenadora me apresentando aos outros educadores, aos militares – sendo que alguns eu já conhecia, outros não e inclusive, ao Major da Escola, que fez um reconhecimento do espaço comigo, mostrando-me reformas e melhorias feitas desde a minha época. Além disso, uma questão que me surpreendeu foi a autonomia que tive dentro das turmas com os educandos. Apesar de, em algumas turmas, os professores estivessem presentes, em momento algum falaram algo ou me interromperam, mas sim fizeram perguntas, junto a muitos questionamentos que surgiram dos educandos sobre a temática migratória durante a realização do questionário. Durante essas perguntas, tentei ao máximo não interferir e não dar informações a mais do que necessário para responder as perguntas, pois o meu intuito era justamente entender e saber a proximidade dos educandos sobre as migrações.

Uma questão que quero levantar é que, por mais que eu tenha ficado em algumas turmas sozinha com os educandos, no Colégio Tiradentes todas as salas de aula têm câmeras, o que acaba e pode fazer com que em alguns momentos eu tenha me sentido vigiada, tentando ao máximo não fazer nada “inapropriado” ou que fosse prejudicar o andamento do projeto na Escola. Além disso, preciso frisar que inclusive no intervalo das aulas, muitos educandos me procuraram com o interesse de participar do projeto pedindo para serem “selecionados” de todos que mostraram interesse.

Além do Colégio Tiradentes, também realizei a atividade da aplicação do questionário e exploratório na tradicional Escola XV de Novembro, no dia 27 de abril de 2023 com quatro turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio, durante a disciplina de Português. A professora responsável desta matéria me cedeu todas as turmas dela no período da tarde, apenas entrando na sala, me apresentando e saindo, dando-me toda autonomia com os educandos.

Nessa escola, a realização da atividade foi um pouco mais difícil, porque muitos jovens não estavam interessados no projeto e nem ao menos queriam responder o questionário. Em todo o momento conversei com eles, contando que eu, assim como eles, também sou estudante. Que nada que fosse respondido ali estava certo ou errado. O questionário apenas era para eu entender qual a proximidade deles com o tema das migrações. Por outro lado, da mesma forma que havia aqueles educandos que realizavam conversas paralelas, também teve aqueles que me chamavam e perguntavam em qual momento e turno a pesquisa seria realizada, pois estudavam de tarde e trabalhavam de manhã.

Assim como no Tiradentes, também recebi muito apoio dos professores do Colégio XV de Novembro, além do interesse demonstrado por muitos educandos em participar do projeto. Ao perceber o volume de questionários que teria para analisar, bem como o número expressivo de estudantes engajados, optei por realizar a etapa exploratória apenas nessas duas escolas, pois, infelizmente, não seria viável categorizar e analisar todos os dados de forma adequada dentro do prazo disponível.

Após essa coleta de dados exploratórios, realizei a digitalização de todas as respostas do questionário em uma planilha no programa Excel, a fim de organizar tais dados e conseguir analisá-los, como será demonstrado no tópico a seguir.

4.4.3 Constatações e pistas da pesquisa exploratória com estudantes

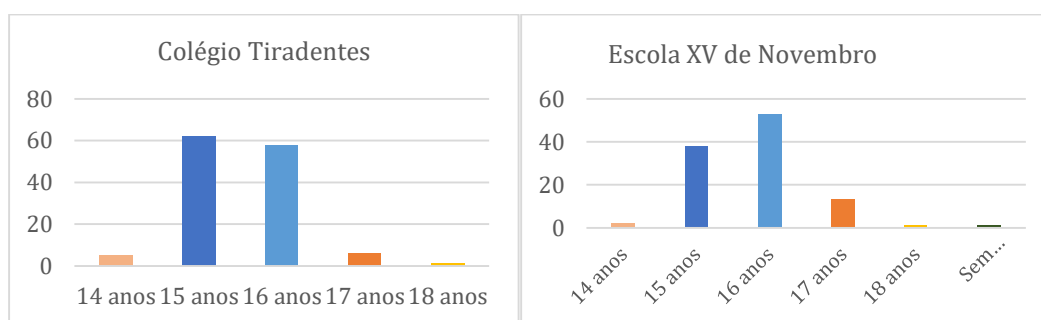
Neste espaço realizarei a descrição metodológica do questionário exploratório realizado com 240 educandos das escolas públicas participantes da pesquisa, sendo 132 do Tiradentes da Brigada Militar, nos quais 71 são do primeiro ano do ensino médio e 66 são do segundo ano, e 108 do XV de Novembro, sendo 55 do primeiro ano do ensino médio e 53 do segundo ano. Objetivo realizar uma sistematização dos dados obtidos, bem como uma análise preliminar que me ajudará a conhecer esses jovens e suas perspectivas sobre a temática migratória, afim de realizar as primeiras aproximações e posteriormente oficinas educacionais. O roteiro deste questionário exploratório encontra-se no Anexo 1 desta tese. Com o intuito de conhecer melhor os adolescentes de ambas as escolas – uma vez que o projeto seria realizado com dois grupos

distintos –, apresentei os dados em gráficos separados. No entanto, conduzi a análise de forma integrada, considerando as aproximações e especificidades observadas em cada realidade.

Os blocos deste questionário foram pensados a partir dos aspectos que interessam esta pesquisa. Reitero que o primeiro bloco a ser discutido tem perguntas que colaboram para entender o perfil dos jovens, seus aspectos socioeconômicos, contextos familiares, com questões sobre idade, sexo, série escolar, se trabalha, com quem mora. Além disso, o questionário é composto por questões sobre a relação com as tecnologias, por exemplo, se tem computador em casa, conexão com internet, quais aparelhos de comunicação tem em casa e se tem celular.

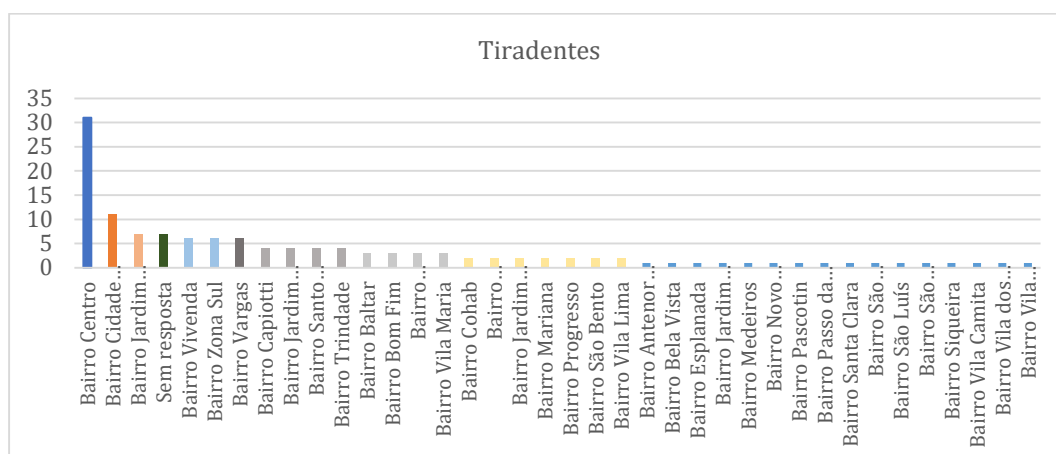
O grupo dos educandos participantes da pesquisa exploratória é composto por adolescentes, conforme indicam os dados dos gráficos 1 e 2. Ao observar estes dados, percebo que a faixa etária predominante em ambas as escolas é entre 15 (62 educandos no Tiradentes e 38 no XV de Novembro) e 16 anos (58 no Tiradentes e 53 no XV de Novembro). Dentro do grupo formado por esses educandos, ainda há predominância no sexo feminino, com o total de 133 meninas, nas quais 66 são do Tiradentes e 67 do XV de Novembro. Já em relação aos meninos, há um total de 107, no qual 66 são do Tiradentes e 41 do XV de Novembro.

Gráficos 1 e 2: Idade dos participantes de Pesquisa



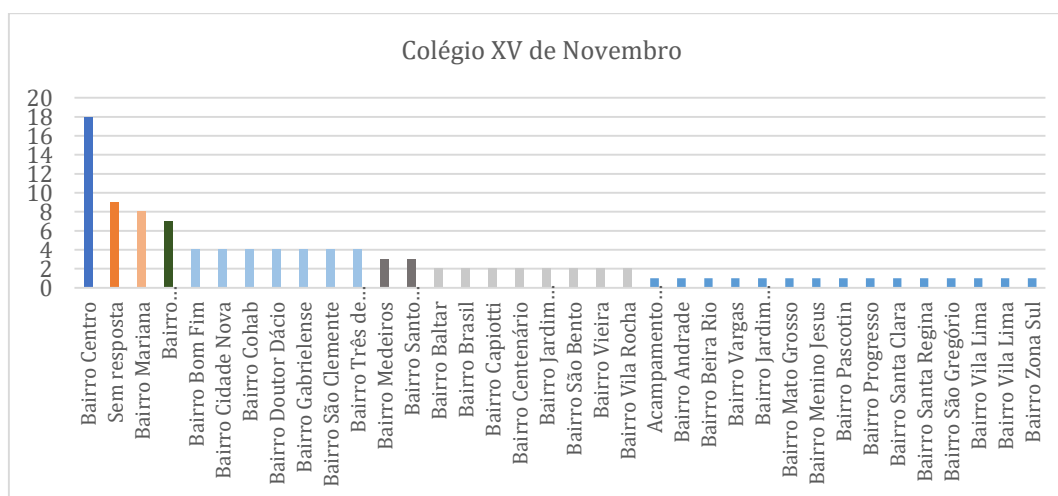
Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

A coleta de dados sobre o local onde moram os jovens de ambas as escolas revela que existe um número expressivo que reside na região Central da Cidade. Porém, é possível observar que esses jovens também estão localizados em diversos outros bairros de São Gabriel.

Gráfico 3: Local de moradia dos participantes de pesquisa do Colégio Tiradentes

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

No caso dos educandos do Colégio Tiradentes, bairros que são considerados em expansão e ainda estão em construção, como o Cidade Nova e Jardim Primavera ganham espaço nos dados. Além disso, é possível observar a presença de bairros considerados nobres da cidade, como os bairros Vivenda, Zona Sul, Vargas, Capiotti e Jardim Europa. Vale ressaltar, que é neste último bairro citado que o Colégio Tiradentes está localizado. Além disso, é importante apontar que nos dados obtidos também há educandos que moram em bairros periféricos da cidade, como Bom Fim, Independência, Vila Maria e Cohab.

Gráfico 4: Local de moradia dos participantes de pesquisa da Escola XV de Novembro

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

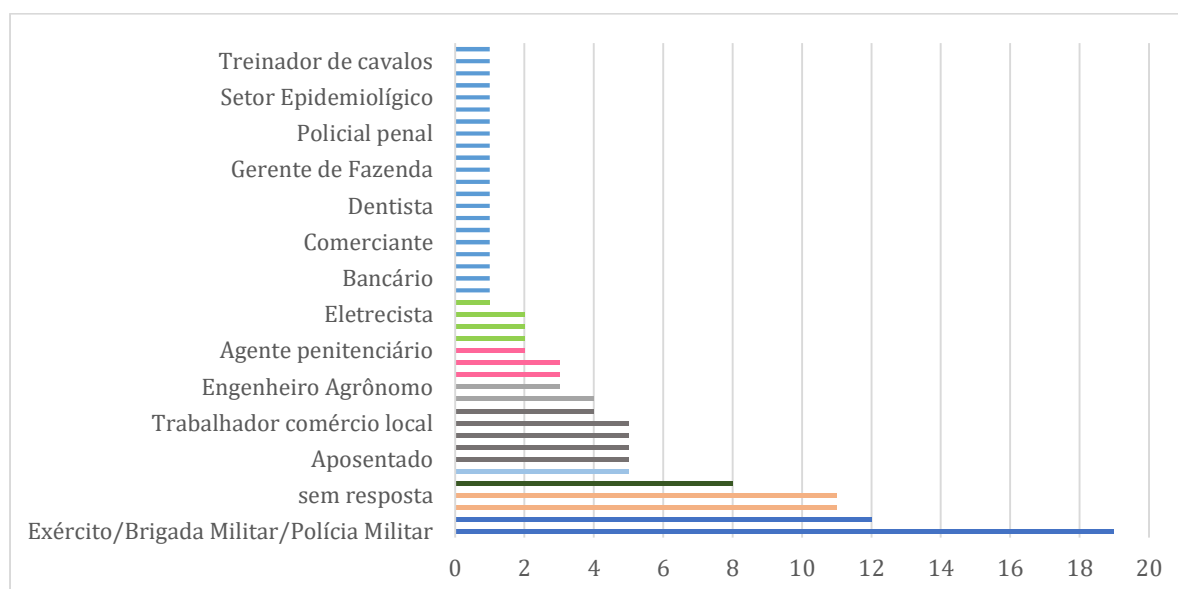
Já em relação à moradia dos educandos do XV de Novembro, além do Bairro Centro da cidade, localização da escola, como já comentado anteriormente, há uma presença marcada

de jovens de bairros periféricos da cidade como Mariana, Independência, Bom Fim, Cohab, Doutor Dácio, Gabrielense e São Clemente, por exemplo. Alguns deles como o próprio bairro Mariana, no qual moram oito educandos, é considerado uma localidade de moradia de pessoas desfavorecidas economicamente.

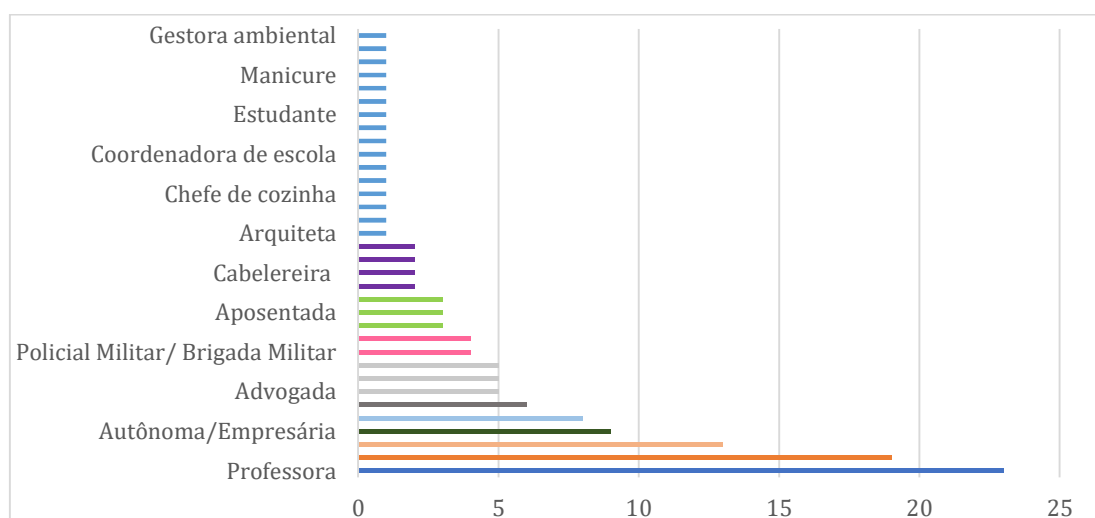
Na busca de entender mais sobre as condições socioeconômicas da vida desses educandos e de suas famílias, há questionamentos sobre se trabalham bem como a profissão dos seus pais. Em relação ao trabalho dos jovens, constatei que no Colégio Tiradentes, dos 132 educandos apenas quatro trabalham, atuando com: monitoria de dança gaúcha; monitoria em festa infantil; empreendedorismo digital e professor de inglês do curso digital BYU. Além disso, durante a realização da coleta de dados, em uma turma de segundo ano, foi compartilhado que uma colega faltante no dia do encontro trabalha como maquiadora. Apenas 3 jovens não responderam essa pergunta. Uma questão a ser levantada é que desses quatro jovens que responderam no questionário que trabalham, dois deles possivelmente o fazem para contribuir com a renda familiar, pois um deles mora só com a sua mãe que é cozinheira, e outro com sua mãe que atua como vendedora e seu pai como borracheiro.

Importante observar que os educandos do Tiradentes têm aula em tempo integral – manhã e tarde – no Colégio, e ainda em um dia da semana têm atividades extraclasse, como natação, hipismo e futebol, dentre outros esportes. Com essa característica do Colégio, era previsto que o número de educandos que trabalhassem fosse menor ou até mesmo nulo.

O dado relativo à profissão dos pais, considerado em vinculação com o local onde vivem e se trabalham e à própria escola que estudam, são indicativos que contribuem para montar um perfil socioeconômico destes jovens. Como é possível observar nos gráficos a seguir, constatei algumas profissões dos pais comuns entre os educandos, como policiais do exército (19 educandos), fato evidenciado pela característica militar da escola, empresário (12 educandos), agricultor (11 educandos) e professor (oito educandos). Quando voltamos o olhar para as profissões maternas, as características não são tão diferentes. As profissões que foram mais enfatizadas são de professora (23 educandos), dona de casa (19 educandos) e empresária (9 educandos). Apesar de algumas profissões terem um perfil econômico mais elevado, de forma geral, os estudantes são advindos de classes populares.

Gráfico 5: Profissão do pai dos educandos do Colégio Tiradentes

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

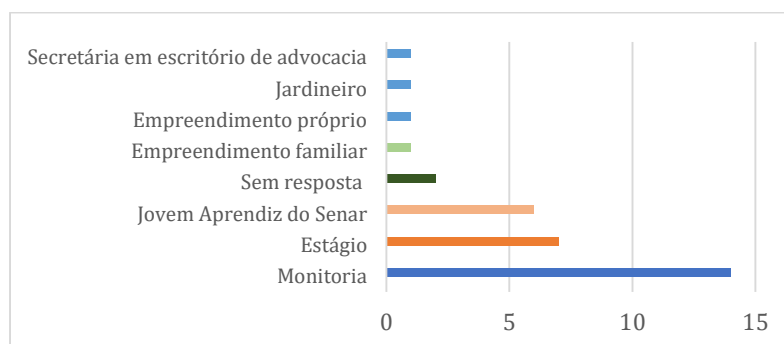
Gráfico 6: Profissão da mãe dos educandos do Colégio Tiradentes

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Já em relação aos educandos da escola XV de Novembro, constatee que 33 jovens trabalham no período inverso da escola, ou seja, na parte da manhã. Importante enfatizar que a coleta de dados foi realizada com as turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio do período da tarde. Dentre as funções, foi enfatizado a monitoria em creches e escolas de ensino infantil da rede pública da cidade. Além disso, alguns dos jovens responderam que fazem estágios em supermercados, na prefeitura e em lojas agrícolas. Um outro emprego que chamou

muito a atenção nos dados foi o Jovem Aprendiz do SENAR⁴⁷, programa de preparação do jovem para a sua formação como cidadão e para o desenvolvimento de atividades relacionadas à gestão rural.

Gráfico 7: Trabalho dos educandos do XV de Novembro

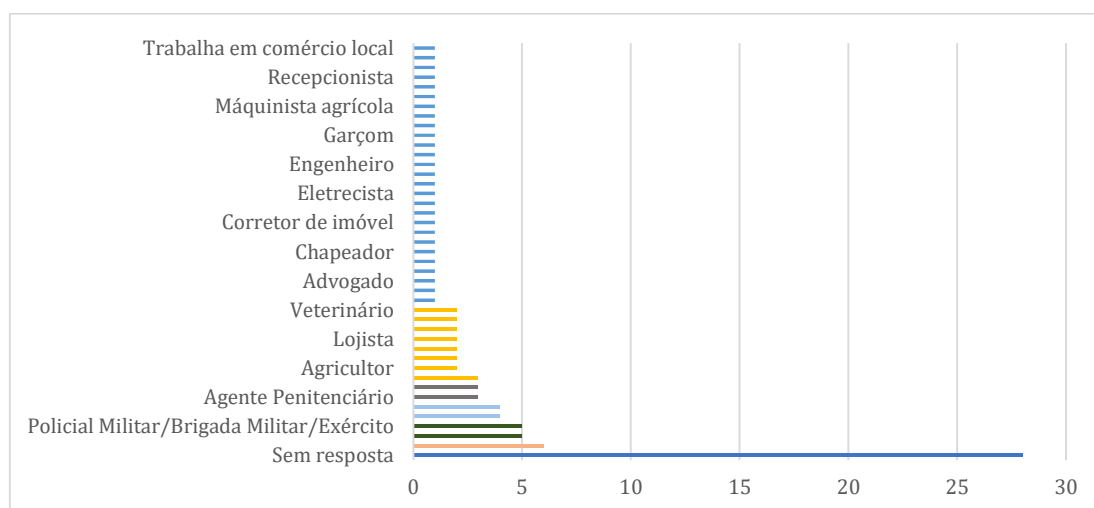


Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

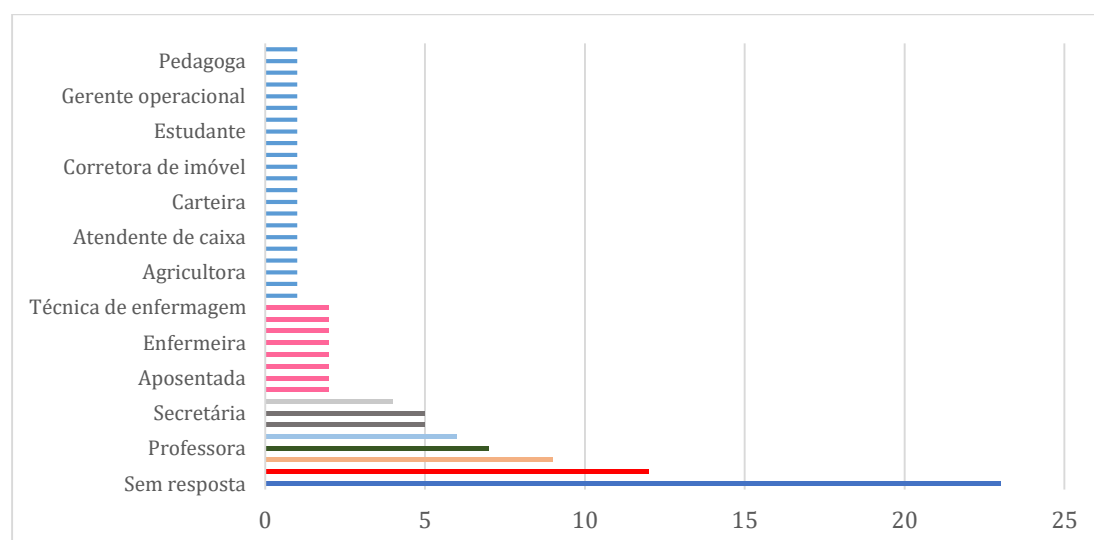
O fato de trabalharem foi bastante comentado durante a coleta de dados, pois quando estávamos em contato, vários educandos comentaram que gostariam muito de participar do projeto, porém, para isso, as atividades teriam que ser depois da aula, ou seja, na parte da noite.

Em relação à pergunta sobre o trabalho dos pais dos educandos do XV de Novembro, o que mais chamou atenção é que 28 não responderam à questão sobre a profissão dos pais e 23 não responderam a das mães. Sobre as profissões, as que mais tiveram destaque foram de motorista (6 jovens), empresário (5 jovens) e policial do exército (5 jovens). Já em relação às profissões das mães de mais destaque estão doméstica (5 jovens), secretária (5 jovens) e cozinha (4 jovens). Em busca de constatar um perfil socioeconômico destes jovens, observo que eles, de forma geral, são advindos de famílias de classes populares, como no próprio Colégio Tiradentes. Por entender que o XV de Novembro recebe educandos de várias partes da cidade com diferentes perfis socioeconômicos, também é perceptível a presença de filhos de agricultores, dentistas, advogados, arquitetos, por exemplo.

⁴⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

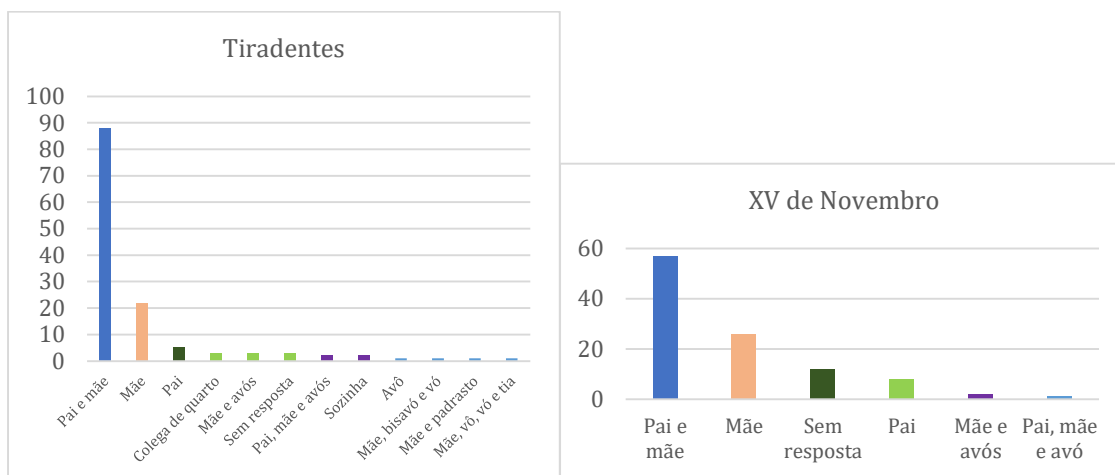
Gráfico 8: Profissão dos pais dos educandos do XV de Novembro

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Gráfico 9: Profissão de mãe dos educandos do Colégio Tiradentes

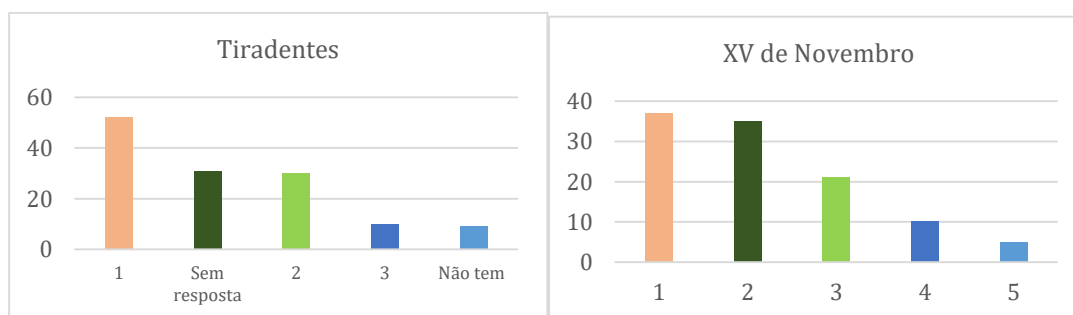
Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Para entender ainda mais sobre o contexto familiar desses jovens, os gráficos 10 e 11 contribuem com elementos importantes que poderão ajudar a pensar em aspectos relativos à mediação familiar. Em ambos os casos, mais da metade dos educandos moram com a mãe e o pai. Isso pode ajudar a explicar, inclusive, porque o número de jovens que trabalham é pequeno, não precisando que eles contribuam para a complementação desta renda. Porém, existem alguns casos – um no Colégio Tiradentes e onze no XV de Novembro – nos quais os jovens moram apenas ou com a mãe ou com o pai, e o trabalho deles pode ser uma forma de complementação de renda.

Gráficos 10 e 11: Com quem os educandos do Tiradentes e XV de Novembro moram

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Além da geração de renda por parte dos membros adultos da família, considerei ser relevante coletar outras informações que pudessem contribuir para visualizar melhor a condição socioeconômica desses jovens, como o número de irmãos que eram dependentes financeiramente dos pais. Mais de cinquenta por cento dos jovens de ambas as escolas têm irmãos que moram junto e não trabalham. Então, em um esforço mais específico, observo que dos 33 jovens do Colégio XV de Novembro que trabalham, 21 tem irmãos dependentes, o que indica que a renda precisa ser dividida entre mais membros da família. Da mesma forma, no Colégio Tiradentes, de quatro jovens que trabalham, três também têm irmãos que dependem totalmente da renda familiar.

Gráficos 12 e 13: Número de irmãos dependentes da renda familiar dos educandos

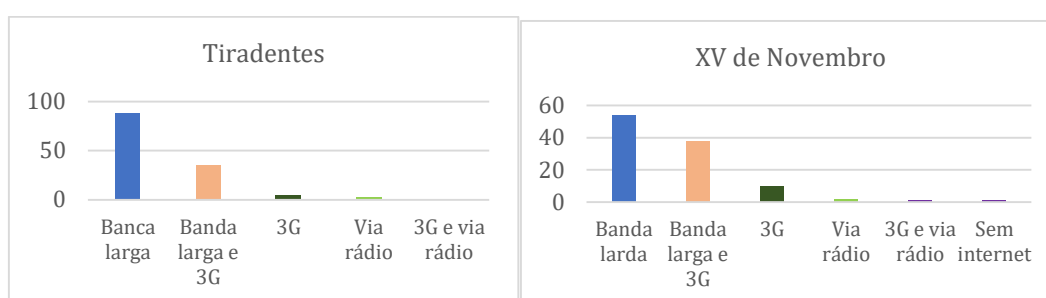
Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Além destas questões, o questionário explorou a relação dos jovens com a tecnologia. Além de trazer mais pistas socioeconômicas, também teria informações para pensar as futuras oficinas educacionais que serão desenvolvidas com os educandos. Então, uma das

questões foi se eles têm computador em casa. No Colégio Tiradentes constatei que 10 educandos não têm e no XV de Novembro 36 também não possuem. O restante dos educandos tem acesso ao aparelho em casa, o que se torna uma pista importante para pensar sobre o acesso a mídias digitais pelos jovens.

Apesar de existir alguns educandos sem computador, quando volto o olhar a internet, apenas um jovem do Colégio XV de Novembro aponta não ter conexão. Esse dado, junto com a questão de ter computador, demonstra a facilidade de acesso à internet pelos jovens, proximidade forte com a tecnologia e possíveis capacidades comunicacionais digitais dos educandos.

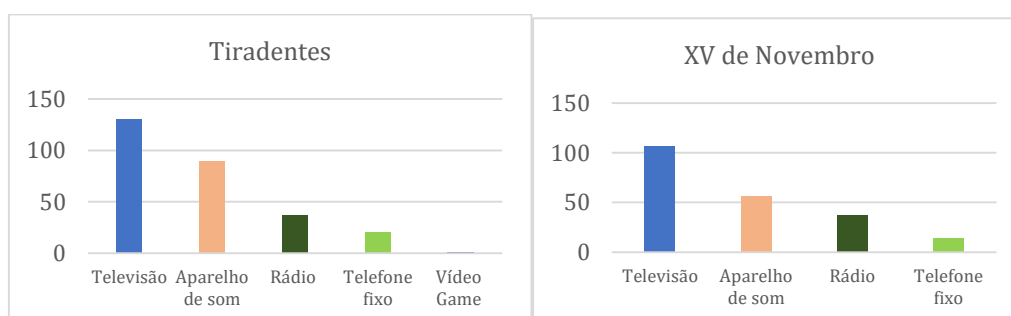
Gráficos 14 e 15: Tipo de conexão com a internet



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Esse bloco objetiva fazer um perfil dos educandos e ainda perceber algumas pistas o sobre contato com os meios de comunicação. Então, dentre os questionamentos há um sobre quais aparelhos os jovens tinham em sua casa, como televisão, o rádio e o telefone fixo. Assim, constatei que em todas as casas dos jovens havia pelo menos uma televisão, sendo que o telefone fixo foi o aparelho que menos apareceu nas respostas dos jovens de ambas as escolas.

Gráficos 16 e 17: Outros aparelhos de comunicação que têm em casa

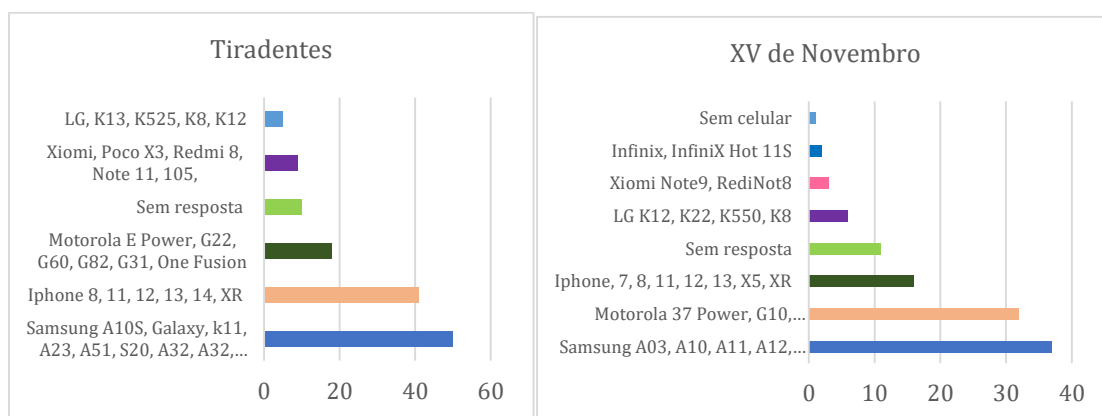


Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

O telefone fixo mostrou ser pouco presente nas residências dos jovens, tendo sido substituído pelo telefone celular, outro aparelho que possibilita a comunicação instantânea entre sujeitos. No Brasil, em meados dos anos de 1990, segundo Dutra (2016), o celular era símbolo de distinção social; políticos, artistas e empresários usavam o aparelho em locais públicos. Porém, com o crescimento da concorrência entre as operadoras de telefonia móvel, as ligações e as linhas começaram a ser barateadas, tendo como consequência uma maior popularização do aparelho na classe média brasileira. Já nos anos 2000, as empresas de telefonia mudaram a sua narrativa publicitária, ou seja, o que antes era voltado para os empresários e pessoas com um poder aquisitivo maior, passou a atingir o público jovem.

Indo ao encontro das colocações de Dutra (2016), os dados revelaram a grande relação dos educandos com o telefone celular; apenas um jovem da Escola XV de Novembro apontou que não tem o aparelho e 11 não responderam à questão. Nos questionários de ambas as escolas a pergunta sobre qual modelo de celular os jovens tinham veio em diversas ocasiões com o nome do modelo atual e com o modelo que almejam ou que gostariam de ter. É nesse sentido que compreendo a importância desse aparelho na vida dos jovens, o qual segundo Dutra (2016), tornou-se um “símbolo da convergência para a cultura popular juvenil que anseia por modelos novos de aparelhos, funcionalidades e estilo de vida” (Dutra, 2016, p.114).

Gráficos 18 e 19: Celulares dos educandos



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Já que as respostas dos educandos eram acompanhadas de vários modelos diferentes de celulares, para a análise, acabei agrupando a partir de suas marcas e modelos juntos. Pude observar, além da vontade da troca dos aparelhos em busca de mais modernos, a presença e preferência pelo Samsung em ambas as escolas (50 educandos no Tiradentes e 37 no XV de

Novembro). Outras duas marcas que ganharam destaque foi o Iphone em diversos modelos no Tiradentes (41 educandos) e o Motorola (32 educandos) também em diferentes modelos no XV de Novembro.

Importante destacar que, segundo Dutra (2016), a Samsung (origem coreana) e a Motorola (origem americana), nos anos 2000 foram umas das principais fabricantes de celulares do mundo, junto com a maior fabricante, a Nokia (origem finlandesa). É perceptível o quanto a Samsung ainda se destaca no mundo da telefonia móvel entre os educandos, bem como a própria Motorola, a qual foi enfatizada pelos educandos do XV de Novembro. Porém, com a evolução da tecnologia, outras foram empresas entrando no ramo da telefonia, como a Apple, com o Iphone que, segundo Dutra (2016), foi lançado pela primeira vez em 29 de junho de 2007, pesando 135 gramas e com tecnologia *touchscreen*. Esse dia foi histórico para a tecnologia, pois apresentou uma interface que agregou *hardware* e *software* e possibilitou o fim dos botões, substituídos apenas pelo toque com o dedo na tela. O Iphone teve uma marca importante para a tecnologia, pois mais tarde outras empresas começaram a aderir ao *touchscreen* e com preço de mercado mais acessível, como o próprio Samsung.

O Iphone, hoje, é um dos aparelhos móveis com o mais alto custo aquisitivo, juntamente com alguns modelos da própria Samsung e, mesmo assim, conforme os dados de pesquisa, ganha destaque em ambas as escolas, mostrando uma maior popularização bem como poder aquisitivo de jovens. No Colégio Tiradentes ele aparece como a segunda marca mais adquirida por 41 jovens; já no XV de Novembro; 16 educandos apontaram que têm algum dos modelos da Apple.

Findando o primeiro bloco de questões, iremos para o segundo, que objetiva explorar a relação dos educandos com as mídias de forma geral, abrangendo questões sobre a leitura de jornais e revistas, a assistência de televisão, a escuta de rádio e a relação mais com o telefone celular e com a internet.

Na primeira pergunta foi questionado se os educandos leem jornais ou revistas. No Colégio Tiradentes, apenas 18 jovens apontaram que leem, e dentro das preferências apontadas estiveram presentes revistas como Capricho, Superinteressante e Recreio. A Capricho, da Editora Abril, por mais que seja ainda chamada de revista, não têm mais a revista impressa para assinatura. Ela pode ser acessada apenas pela internet em espaços como o Site, Instagram, Twitter, Facebook, Pinterest e YouTube. Seus conteúdos são relacionados principalmente com moda, beleza, música e descobertas. Já a revista Superinteressante, também da Editora Abril, pode ser acessada através do seu Site oficial bem como através de assinatura da versão impressa e/ou digital. Os eixos temáticos da revista são ciência, cultura, história, saúde e tecnologia.

Outra revista apontada foi a *Recreio*, da Editoria Perfil Brasil, a qual pode ser acessada através do seu Site Oficial e das suas redes sociais, tendo como temáticas de entretenimento, escola, natureza e games, por exemplo. Revistas em quadrinho, gibis e mangás também estiveram presentes nas respostas dos jovens. Estes consumos trazem pistas interessantes para pensar o desenvolvimento de futuras oficinas educacionais.

Além disso, os educandos do Tiradentes mostraram proximidade com livros de forma geral e jornais on-line de informações tanto locais, com a leitura do *Caderno7*, quanto regionais com o *Zero Hora*. O *Caderno7*, segundo o seu site oficial⁴⁸, é um blog de notícias da cidade de São Gabriel, da região, estado e do país. Já o *Zero Hora*, segundo o Site do Grupo RBS⁴⁹, é o maior jornal do Rio Grande do Sul, que traz fatos e notícias do Estado, do Brasil e do mundo.

Quando volto meu olhar para os dados do XV de Novembro, o número de educandos que têm costume de ler é um pouco menor, totalizando 11. Não diferente dos jovens do Tiradentes, esses também costumam ler o jornal *Zero Hora*. Mas, além deste *site* de notícias, o *G1* também apareceu nas respostas, o qual é um portal de notícias mantido pela Central Globo. Da mesma forma, alguns educandos falaram sobre ler notícias em jornais da cidade, outro ponto que se aproxima com o Tiradentes, quando o blog *Caderno7* aparece nos questionários.

Os educandos do XV de Novembro também mostraram interesse por revistas, porém neste caso a *Vogue* foi enfatizada, revista americana de moda e estilo de vida, que pauta moda cultura, beleza e estilo de vida. Neste mesmo viés, alguns educandos também apontaram que têm costume de ler revistas sobre moda, beleza, esportes, moto e carro, porém não especificaram quais. Livros de história e romance também ganharam espaço nas respostas, bem como o *Agro Link*, um portal de conteúdo sobre o mundo do agronegócio.

Para finalizar, aponto que ter conhecimentos sobre quais conteúdos os educandos leem nas notícias e quais chamam sua atenção é importante para a pesquisa para pensar as oficinas educacionais. Uma questão também importante a ser levantada é que os educandos consomem materiais geralmente de mídias hegemônicas as quais, acionando a discussão de Rosa (2020), estão mais propensas a terem marcas de estratégias de fixação de determinadas imagens, inclusive estereotipadas.

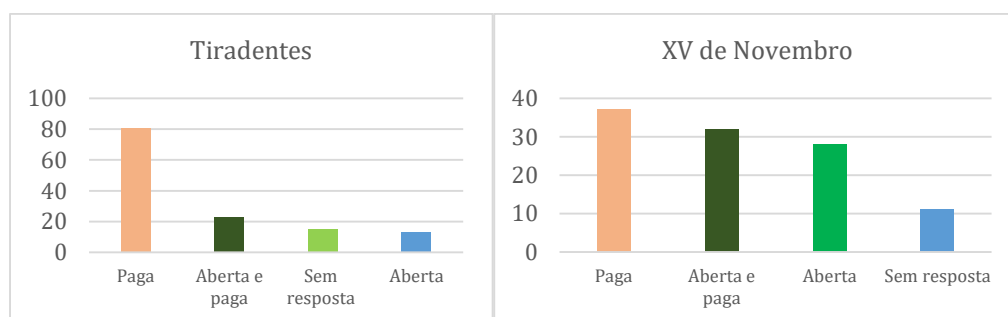
Investigar a relação dos jovens com a televisão e a programação que assistem também foi um dos interesses do questionário exploratório. Em relação a isso, constatei que no Colégio

⁴⁸ Blog *Caderno7*. Disponível em: <https://www.caderno7.com/p/quem-somos.html>. Acesso em 20 de julho de 2023.

⁴⁹ Site Grupo RBS. Disponível em: <https://www.gruporbs.com.br/nossas-marcas/3/zero-hora>. Acesso em 20 de julho de 2023.

Tiradentes 21 educandos relataram não assistir televisão e na Escola XV de Novembro 22 educandos também disseram que não fazem uso do aparelho. Como é possível perceber nos gráficos 20 e 21, os educandos de ambas as escolas dão preferência para canais pagos, como os *streamings*, que irão aparecer com grande força nos gráficos 22 e 23.

Gráficos 20 e 21: Tipo de televisão que assistem



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Porém, uma diferença entre os jovens das escolas é que no XV de Novembro, possivelmente por questões socioeconômicas, a TV aberta aparece com força, dando evidência principalmente para a TV Globo/RBS e o SBT.

O projeto da Rede Globo de Televisão, segundo o Site História Globo⁵⁰, teve início em março de 1951, um mês depois da posse do Getúlio Vargas, quando a Rádio Globo recebe a concessão de canal de televisão. Porém, é em 1953 que o presidente reconsidera e indefere a concessão. Novamente, em 1957, Roberto Marinho consegue que o então presidente Jucelino Kubitschek assine a concessão do canal 4 do Rio de Janeiro para a Rádio Globo. Antes da estreia, o canal 4 passou por muitos testes em que eram exibidos filmes estrangeiros ao longo do dia. Então, só em 1965 a TV Globo é estreada, tornando-se ao longo dos anos referência na vida dos brasileiros. Dois anos mais tarde, em 1967, a RBS se torna afiliada da TV Globo, totalizando hoje, 123 emissoras e 27 afiliadas.

Já a SBT fundada por Silvio Santos, segundo o Site oficial da Emissora⁵¹, conseguiu concessão em 1975 para operar o canal 11. Mas, foi só no ano de 1981 que a emissora entrou no ar primeira vez mostrando a solenidade de assinatura da concessão juntamente com um discurso de Silvio Santos, ao vivo e à cores, diretamente do Ministério das Comunicações, em Brasília. Dentre as principais atrações da emissora, destacam-se programas de auditório,

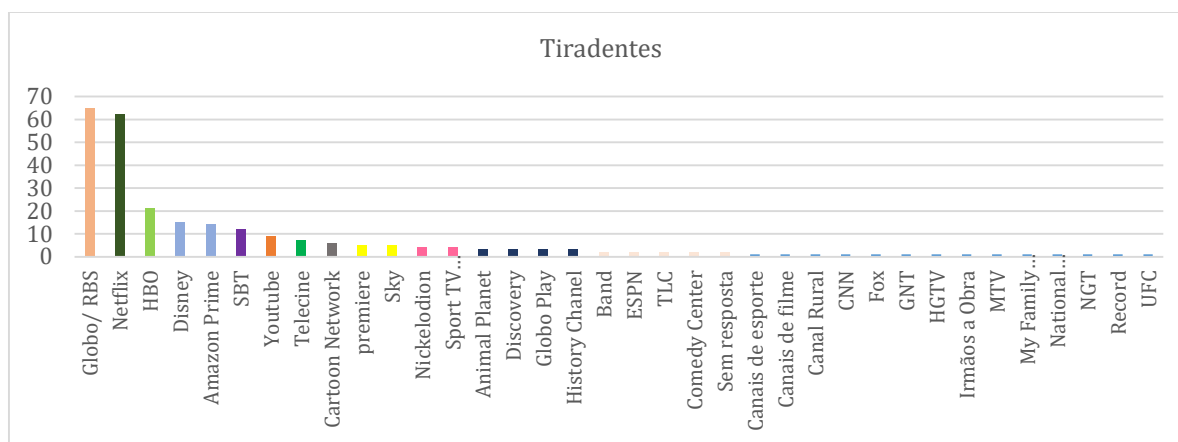
⁵⁰ Site História Globo. Disponível em: <https://historia.globo.com/memoria-roberto-marinho/empresas/noticia/tv-globo.ghtml>. Acesso em 20 de julho de 2023.

⁵¹ Site SBT. Disponível em: <https://www.sbt.com.br/variedades/sbt-na-web/fiquepordentro/113017-o-inicio-de-tudo-relembre-detalhes-da-assinatura-da-concessao-do-sbt>.

realities, *game shows*, telejornais, programas infantis, séries, desenhos animados, filmes, *talk shows* e telenovelas. Hoje, o SBT tem ao total de 114 emissoras na rede, sendo 106 afiliadas e 8 regionais.

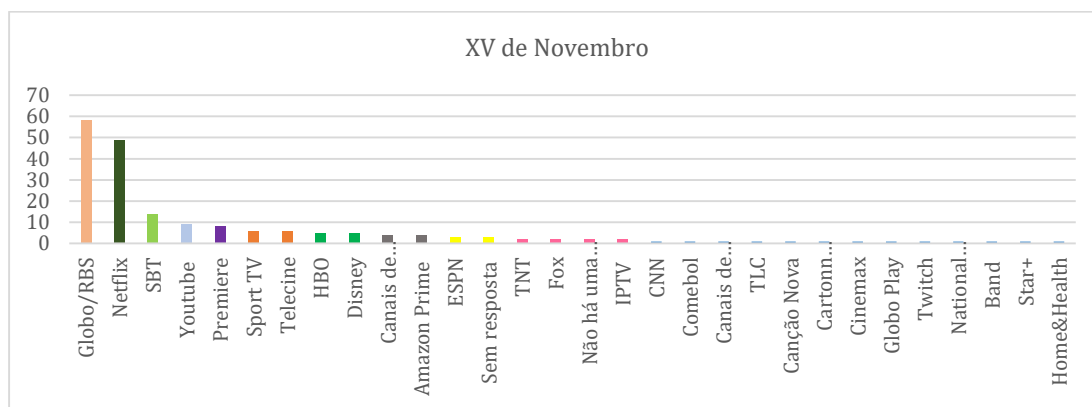
Além das televisões abertas, ainda é possível perceber também como os canais de *streaming* são evidenciados no consumo midiático dos jovens de ambas as escolas. A Netflix foi um canal que se destacou fortemente, sendo que 62 educandos o assistem no Tiradentes e 49 no XV de Novembro. O canal foi aberto em 2000 nos Estados Unidos⁵², avançando apenas com dvd's físicos. Mas, teve impulso em 2001, logo após o ataque de 11 de setembro, porque os americanos começaram a ficar com medo de sair de suas casas. Só é em 2007 a Netflix começa a trabalhar com o serviço de *streaming*, que na época o assinante tinha direito a apenas 1 hora de vídeo por dólar da assinatura, em média. Hoje, o assinante pode assistir aos conteúdos da Netflix a partir de aparelhos como celular, tablet, Smart TV, notebook ou aparelho de streaming por uma taxa mensal única, que varia entre R\$18,90 a R\$55,90 por mês. No Brasil, a Netflix começa oferecer os seus trabalhos em setembro de 2011.

Gráfico 22: Tipo de canais de televisão dos educandos do Colégio Tiradentes



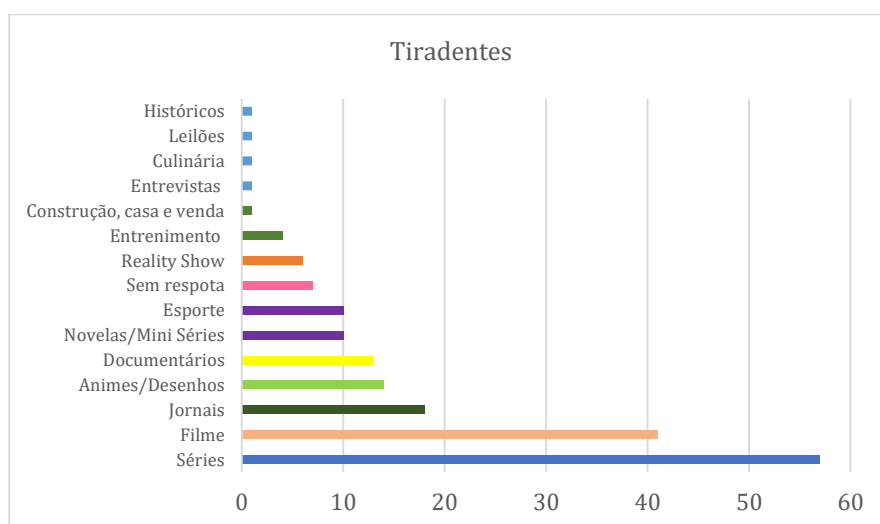
Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

⁵² História da Netflix. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3445119/mod_resource/content/1/Estudo%20de%20Caso%20Netflix.pdf.

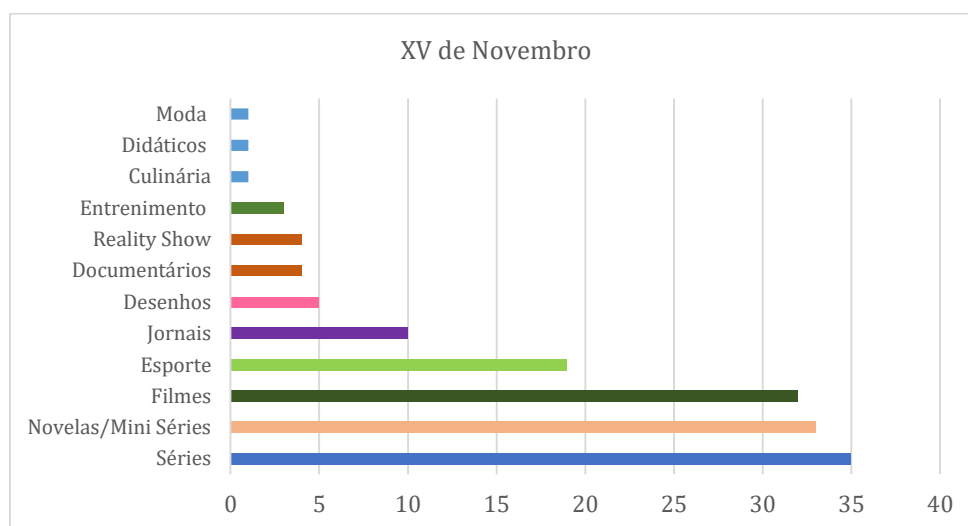
Gráfico 23: Tipo de canais de televisão dos educandos do XV de Novembro

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Quando volto o olhar para quais conteúdos e tipos de programas esses jovens assistem na televisão, as séries aparecem em primeiro lugar em ambas as escolas (57 educandos no Tiradentes e 33 no XV de Novembro). Já no Tiradentes, o segundo tipo de programa que os educandos mais assistem são filmes (41 educandos) seguido por jornais (18 educandos) e desenhos e animes (14 educandos). Já em relação aos jovens do XV de Novembro, após as séries, as novelas e as minisséries aparecem com força, com 33 educandos respondendo que assistem. Esse dado pode ser relacionado inclusive por assistirem muito canais abertos, nos quais as telenovelas têm grande ênfase. Seguido das telenovelas, os educandos dessa escola ainda apontaram que assistem filmes (32 educandos), seguido por esportes (19 educandos).

Gráfico 24: Tipo de programa que os educandos do Tiradentes assistem na televisão

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

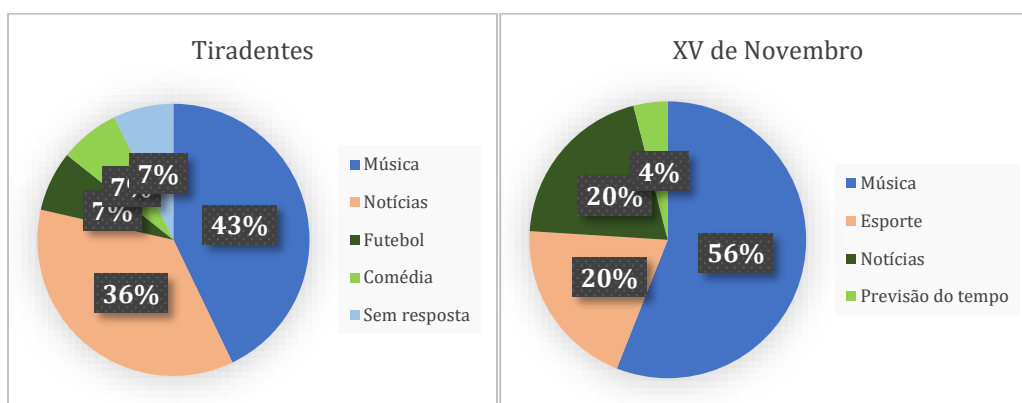
Gráfico 25: Tipo de programa que os educandos do XV de Novembro assistem na televisão

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Outra questão explorada é se os educandos têm costume de escutar rádio e o que escutam. Em relação a isso, constatei que no Colégio Tiradentes 18 educandos sinalizaram que escutavam rádio, porém desses, seis têm o costume de escutar *podcast*. Já em relação a Escola XV de Novembro, constatei que 36 têm escutam rádio, sendo que desses 15 assinalaram que escutam *podcast*.

Em relação à questão dos educandos responderem sobre o interesse em *podcats*, é importante trazer que no questionário original não coloquei esta opção. Porém, na primeira turma de jovens que me aproximei com os questionários, a questão dos *posdcats* surgiu. Então, baseio-me em Herschmann e Kischinhevsky (2008), quando entendo que a mídia sonora está sofrendo um processo de transformação, visto a convergência tecnológica, e uma delas é a disponibilização dos *podcats*. É nesse cenário que compreendo que esse meio de comunicação, que pode ser consumido de assíncronica, está tomando mais espaço na vida dos jovens e pode ser considerado cada vez mais como uma extensão ao rádio.

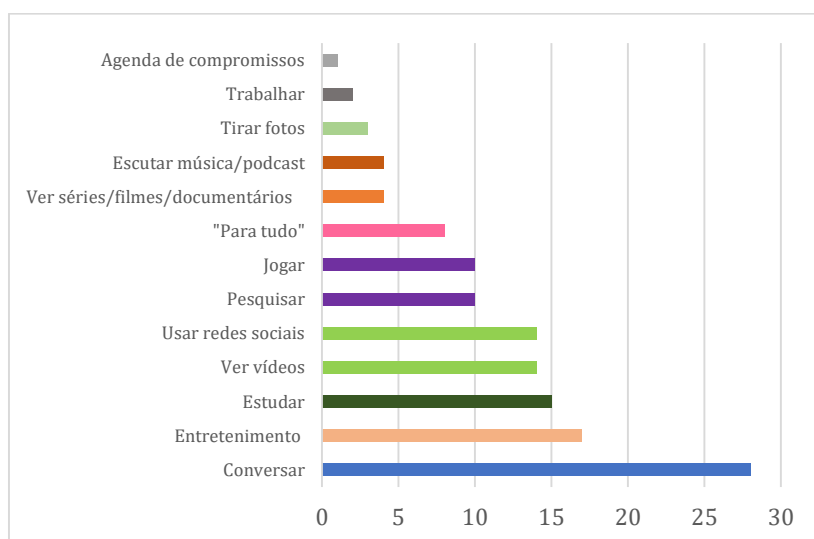
Sobre os conteúdos que mais que os jovens consomem no rádio, em ambas as escolas, escutar música ganhou destaque. Além disso, no Colégio Tiradentes estar informado com notícias veio na sequência e no XV de Novembro escutar esportes ganhou ênfase em segundo lugar. Porém, como é possível perceber, os conteúdos em geral consumidos pelos jovens nas duas escolas são os mesmos, apenas o que difere é o grau de preferência em cada um.

Gráficos 26 e 27: O que escutam no rádio

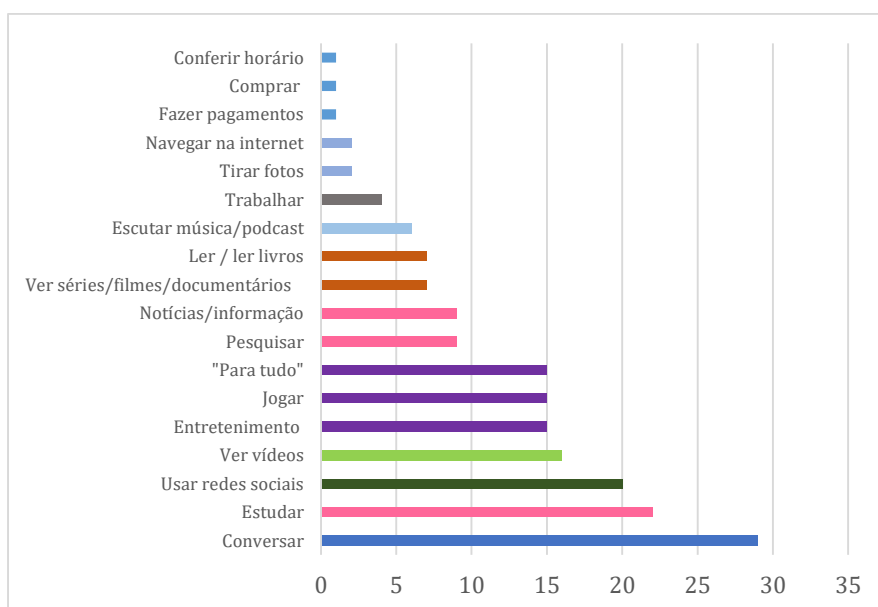
Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Além desses meios de comunicação tradicionais, nesta pesquisa é importante entender mais a relação dos educandos com o celular para ter informações sobre o que fazem com o aparelho, pois os *smatphones* hoje não têm só a funcionalidade de ligação, pois apresentam diferentes formas para comunicação.

No Colégio Tiradentes, 131 educandos apontaram, através de uma pergunta aberta, que fazem uso do aparelho, bem como 105 do XV de Novembro. Em ambas as escolas os dados mostraram que o celular é utilizado principalmente para “conversar”, “comunicar” ou “mandar mensagens”, como muitos deles escreveram (28 educandos no Tiradentes e 29 no XV de Novembro). Dentre esses educandos, ainda é interessante apontar que apenas três do Tiradentes e 2 do XV de Novembro apontaram que usam o celular para ligações. Aqui é perceptível como as ligações tradicionais estão cada vez mais sendo abandonadas e substituídas por aplicativos de trocas de mensagens. Além disso, no Colégio Tiradentes, o uso do celular como “entretenimento” apareceu muito, sem a especificação de quais ações os educandos consideram entreter. O uso do aparelho como ferramenta de estudo apareceu fortemente nas duas escolas, no caso do Tiradentes como terceira ação mais realizada (15 educandos) e no caso do XV de Novembro, como segunda ação (20 educandos). Diversas outras ações com o celular foram apontadas pelos jovens de ambas as escolas, como ver vídeos, acessar as redes sociais, jogar e pesquisar, como é possível observar nos gráficos 28 e 29.

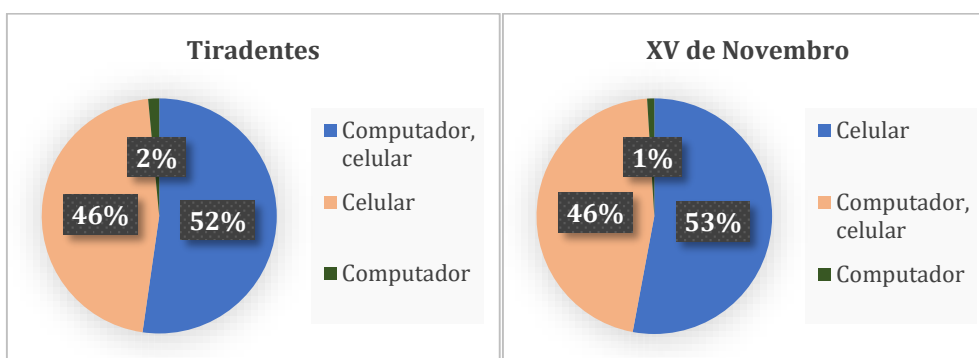
Gráfico 28: Para que os educandos do Tiradentes usam o telefone celular

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Gráfico 29: Para que os educandos do XV de Novembro usam o telefone celular

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Em relação aos usos da internet, no Colégio Tiradentes 127 educandos apontaram que usam a internet muitas vezes por dia e cinco responderam que usam uma vez por dia. No mesmo padrão foram as respostas dos educandos da Escola XV de Novembro, em que 107 jovens responderam que usam a internet muitas vezes ao dia e 1 usa a internet uma vez por dia. Essa questão mostra o quanto os jovens estão cada vez mais imersos e suas vidas mais conectadas à rede de internet. E essa conexão em ambas as escolas se dá principalmente pelo telefone celular, conforme os gráficos 30 e 31.

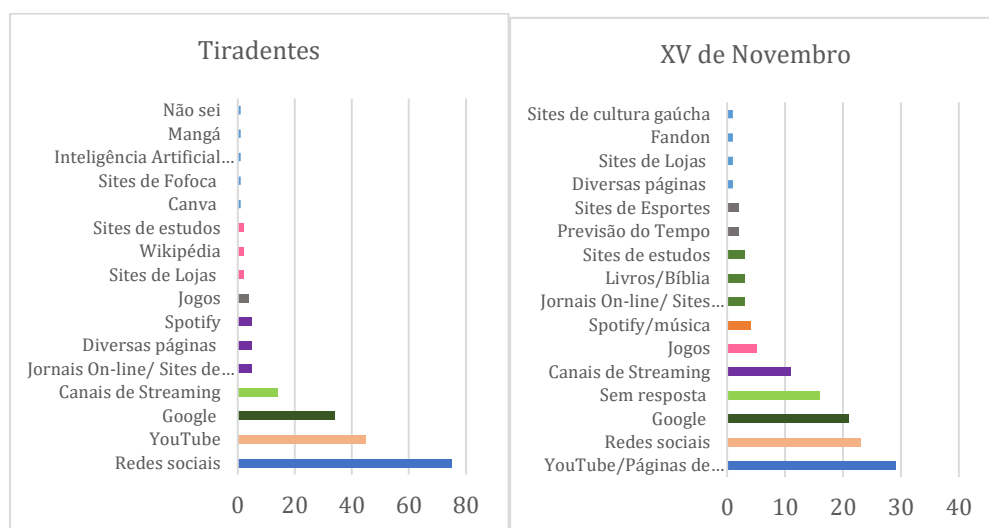
Gráficos 30 e 31: Onde acessam a internet

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Dessa forma, percebe-se que por mais que o celular seja o aparelho principal de navegabilidade dos jovens na internet, principalmente nas redes sociais, como os gráficos 30 e 31 apontam, o computador ainda se faz presente em várias das casas dos educandos. Essa informação será importante para ter noção das competências dos educandos quando formos desenvolver as oficinas.

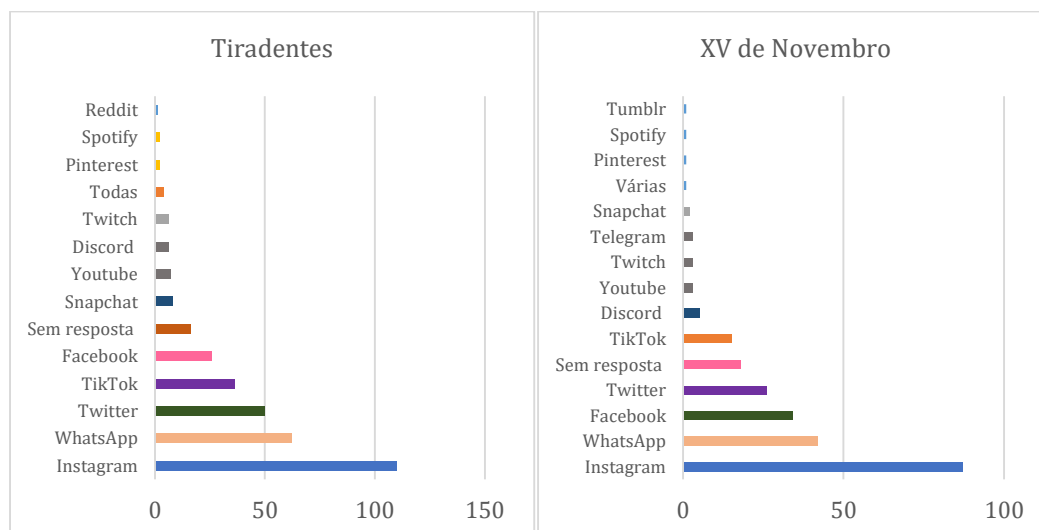
A utilização da internet por estes jovens para o acesso às redes sociais também apresentou elevado percentual. No Colégio Tiradentes, 75 educandos apontaram que usam principalmente as redes sociais, seguido pelo uso do YouTube, com 45 educandos. Quando volto o olhar a Escola XV de Novembro, o cenário não é muito diferente. Aqui o YouTube e página de vídeos ganham destaque, com 29 educandos e as redes sociais, com 23 educandos. A plataforma Google de pesquisa também ganhou destaque nas respostas de ambas as escolas, bem como os Canais de *Streaming*, nos quais os jovens alegam que assistem filmes, séries e documentários.

As redes sociais estão significativamente presentes na vida dos jovens; mesmo assim, constatei que no Tiradentes existem 11 educandos que afirmam que não fazem parte das redes sociais e no XV de Novembro 9 educandos. Porém, entre os que fazem parte das redes sociais, a grande maioria acessa muitas vezes por dia – 107 educandos do Tiradentes e 96 do XV de Novembro. Além desses, alguns também comentaram que por mais que façam parte das redes sociais, o acesso não se dá sempre: no Colégio Tiradentes, 16 acessam só uma vez por dia, cinco quase nunca e dois só nos finais de semana. Da mesma forma, no XV de Novembro também existem esses tipos de jovens que não estão sempre navegando nas redes sociais: seis acessam só uma vez por dia, quatro quase nunca e um só nos finais de semana.

Gráficos 32 e 33: Onde acessam a internet

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

As principais redes sociais que se destacaram entre os jovens foram o Instagram e, posteriormente, o WhatsApp em ambas as escolas. Outras redes sociais que apresentaram bastante destaque foram Twitter, Facebook e TikTok, em níveis diferentes nas escolas, mas todos com presença, conforme os gráficos 34 e 35.

Gráficos 34 e 35: Onde acessam a internet

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

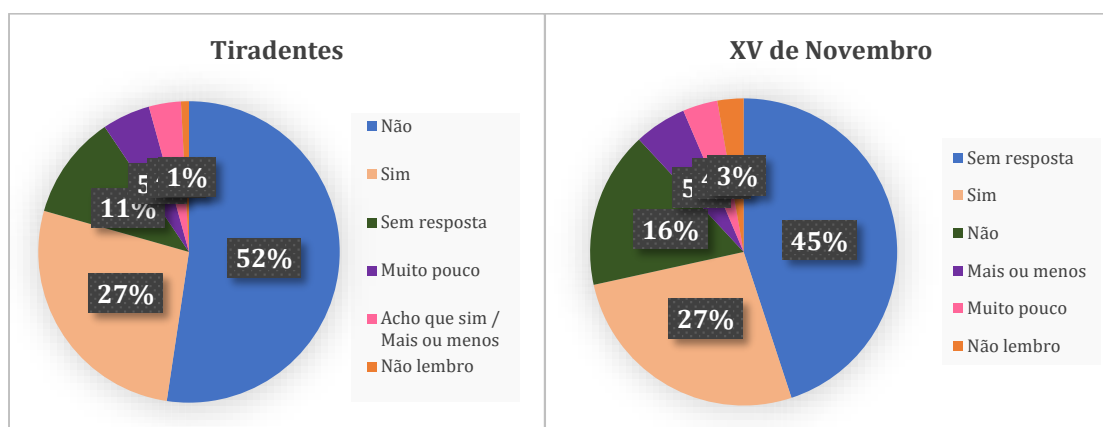
O interessante é que essas redes sociais são utilizadas não só para interagir com outros internautas, mas também como fonte de informações. Como é possível ver nos gráficos 36 e 37, os jovens de ambas as escolas utilizam as redes Instagram, Twitter e TikTok, por exemplo,

como locais para manterem-se informados. Baseio-me em Recuero (2009) quando entendo que as redes sociais são espaços de circulação de informações. Desta forma, também são espaços de discussões em que tais informações são reverberadas. Porém, uma questão que a autora aponta é que por mais que tais redes possam ser complementares à função jornalística, não necessariamente todos os conteúdos disponibilizados nesses perfis de redes sociais têm credibilidade de informação, apenas podem auxiliar a mobilização das pessoas, construir discussões e apontar diferentes pontos de vistas sobre algum assunto.

Desta forma, as redes sociais são diferenciadas ao jornalismo, pois nem todos os conteúdos difundidos têm necessariamente um “valor-notícia” ou um compromisso social, sendo propícias à divulgação e propagação de conteúdos enganosos ou das próprias notícias falsas. Porém, é inevitável negar que as redes sociais podem atuar de forma próxima ao jornalismo, pois têm a capacidade de complementar suas funções, filtrando notícias e concedendo credibilidade para matérias jornalísticas através de reverberações. (RECUERO, 2009).

O terceiro e último bloco da pesquisa exploratória foi composto por questões do tipo abertas para coletar dados sobre a relação dos educandos com a temática migratória. Então, inseri perguntas sobre quais são os conhecimentos sobre o tema, se já ouviram falar ou chegaram a discutir sobre as migrações na escola, nas mídias e em casa. Para finalizar, ainda achei interessante entender a proximidade das migrações com os próprios sujeitos e suas famílias, trazendo pistas sobre a descendência dos seus familiares, uma identificação possível deles como descendentes de migrantes e se as culturas das descendências se fazem presentes no contexto familiar.

Como primeira questão deste bloco, indaguei se os educandos sabiam sobre o que se tratava a temática migratória, a fim de visualizar conhecimentos sobre a questão de forma geral. Em ambas as escolas, nesta pergunta percebi a pouca proximidade com o tema, como mostram os gráficos 36 e 37. Porém durante o desenvolvimento do questionário, com as outras questões, mais pistas apareceram apontando uma noção dos educandos sobre o que são migrações, por mais que vários deles tenham respondido nesse primeiro momento sobre desconhecimento ou até mesmo deixado em branco.

Gráficos 36 e 37: Você sabe do que se trata o tema das migrações?

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Acho importante mencionar que quando eu estava realizando a atividade do questionário com os educandos, em todo o momento sempre disse que não haveria o certo nem o errado nas respostas. Sempre deixei claro que meu intuito era conhecê-los e entender a proximidade com a temática. Em todas as questões, sempre tentei encorajá-los a responder as perguntas. Disse para eles que nem eu e nem eles sabemos de tudo. Queria, assim, deixá-los mais confortáveis.

Em relação aos educandos que responderam “sim”, para melhor análise, tentei agrupar as respostas em temáticas que foram se repetindo durante as respostas. Em relação ao Colégio Tiradentes, 29 educandos não falaram sobre o que achavam que se trata, apenas afirmaram que sabem. A ideia que mais apareceu com força nas respostas foi relativa à deslocamento, com diferentes perspectivas. Alguns educandos (11 no total) apontaram que migrações se refere à entrada e saída da população de um país; nove educandos responderam que compreendem que migrações se refere ao deslocamento de pessoas em busca de melhores condições de vida e diversos outros motivos. Da mesma forma, mas sem justificativa, quatro educandos compreendem que migrar é se deslocar de um local para o outro e três educandos compreendem que migrar é referente a pessoas viverem em cidades e regiões diferentes das que nasceram. Importante trazer que 2 educandos também apontaram que migração é relacionado com a questão do refúgio.

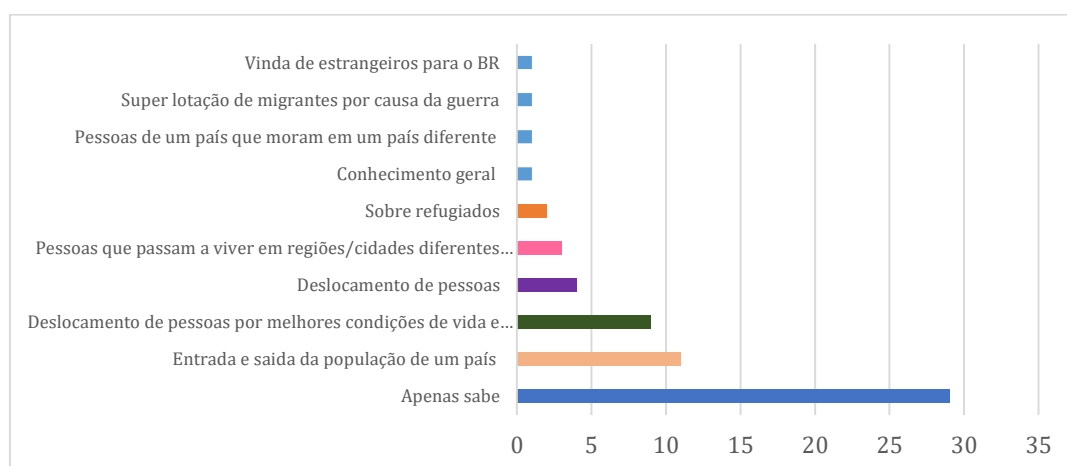
Quando estava categorizando e analisando de forma geral as questões, achei importante distinguir esses “diferentes” tipos de deslocamento, pois percebi que muitos educandos relacionam as migrações com qualquer tipo de deslocamento, seja ele de um país para o outro, de uma região para outra, bem como deslocamentos de uma cidade para outra, mesmo que seja

vizinha. Por isso não coloquei em apenas em uma categoria todos esses sentidos, porque podem e têm perspectivas diferentes de entendimento.

Ainda houve aqueles que trouxeram questões interessantes do que pensam sobre as migrações, tanto em relação à questão do deslocamento para melhoria de vida, quanto a perspectiva de uma superlotação do país que recebe imigrantes. Aponto aqui que pensar que migrantes podem superlotar o Brasil, por exemplo, é um dos estigmas muito comentados quando falamos sobre a temática migratória, e que será discutido com força nas questões que seguem.

Além disso, um dos educandos usou a palavra “estrangeiro”, um termo que quando relacionado com a temática migratória, tem um viés negativo, a partir da perspectiva de Woodward (2000), na qual o estrangeiro pode ser associado ao forasteiro (*outsiders*), ao crime, perigo e transgressão da lei. Assim, aponto que esta questão também pode ser uma pista pertinente para a construção das discussões das atividades educacionais.

Gráfico 38: O que os educandos do Tiradentes acham que trata o tema das migrações



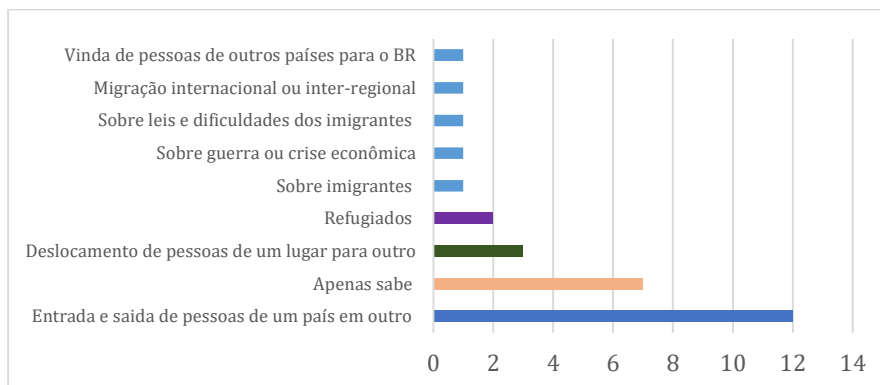
Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Da mesma forma, os educandos do XV de Novembro também relacionaram a questão migratória principalmente ao deslocamento: 12 responderam que se refere à entrada e saída de pessoas de um país para o outro, três ao deslocamento de um “lugar” para o outro e um à migração entre regiões e entre países. Além disso, a questão do refúgio também apareceu, bem como outras questões como guerra e crise econômica, dificuldade de imigração e leis, e sobre as migrações de pessoas em específico para o Brasil.

Em ambas as escolas, tanto no Tiradentes quanto no VX de Novembro o refúgio, além de ser um tema emergente para a questão migratória, esteve entre as respostas e, inclusive nas

outras questões que se seguem neste questionário. Desta forma, acredito que esse tema provavelmente estará entre as discussões nas oficinas.

Gráfico 39: O que os educandos do XV de Novembro acham que se trata as migrações



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Para explorar melhor a perspectiva das migrações na concepção dos sujeitos, ainda neste bloco questionei sobre a discussão da temática migratória na escola e com familiares e amigos. Compreendo essas relações como mediações que podem intervir na produção e reprodução dos sentidos sobre a temática.

Em relação à discussão em algum momento na escola, no Tiradentes 57 educandos afirmaram que não lembram, 44 disseram que discutiram, 30 disseram que não e um não respondeu. Já em relação ao XV de Novembro, o cenário é semelhante, no qual 40 educandos não lembram, 35 disseram que já discutiram sobre migrações na escola, 30 disseram que não e dois não responderam.

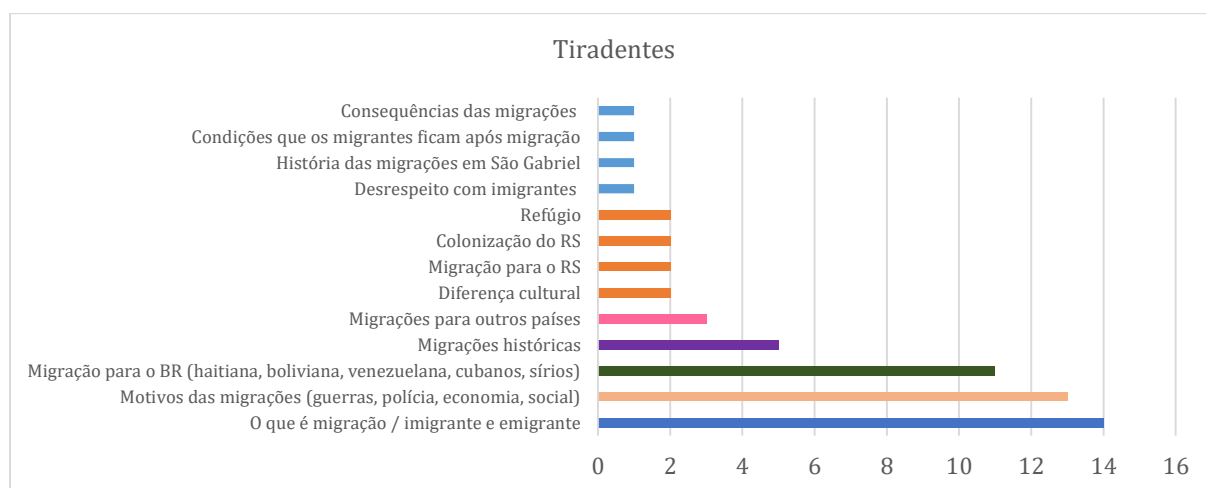
Quando o olhar se volta para os temas relacionados às migrações, em ambas as escolas, conforme os gráficos 40 e 41, os educandos apontaram que os temas que foram mais discutidos no ambiente escolar foi o que é migração, principalmente em relação ao deslocamento que foi muito apontado na questão anterior. Além disso, nesta mesma categoria apareceram respostas que mostraram que na escola foi discutida a diferença de sentido das palavras imigração e emigração, principalmente nas aulas de português, sem nenhum outro contexto. Além disso, mais uma vez, os educandos de ambas as escolas apontaram que os motivos das migrações, como guerra, questões políticas bem como econômicas e sociais tiveram ênfase em algumas discussões de disciplinas como história e geografia.

Olhando de forma mais específica, em terceiro lugar no Colégio Tiradentes, apareceram respostas como discussões relacionadas às migrações contemporâneas para o Brasil, como haitiana, boliviana, venezuelana, por exemplo. Esse aspecto é importante porque mostra que

de alguma forma os educandos tiveram contato com aspectos das migrações que chegaram na própria cidade de São Gabriel. Já em relação ao XV de Novembro, a questão do refúgio foi enfatizada em terceiro lugar em conjunto com as dificuldades da migração. Esses aspectos serão importantes para considerar e entender nas oficinas as diferenças entre migrantes e refugiados, bem como o porquê que esses imigrantes vêm condição de refúgio, deixando para trás o seu país e muitas vezes sua própria família.

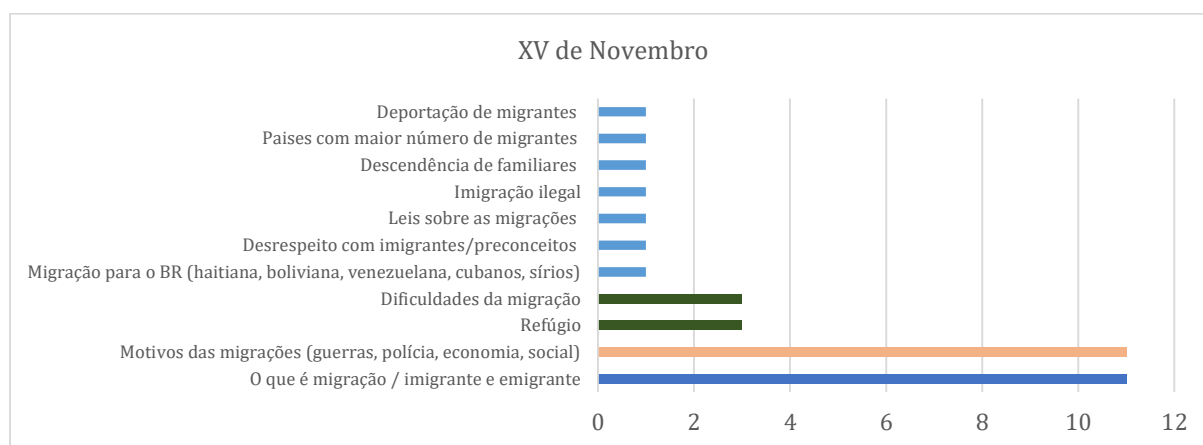
De forma geral, observo o quão pouco a temática migratória é discutida nas escolas, e quando pautada, apenas foca no conceito, não discutindo aspectos contemporâneos, de foram a fazer com que os educandos compreendam mais profundamente a temática das migrações. Desta forma, aponto que essa é mais uma pista sobre a relevância desta pesquisa de tese, pois através dela, procurarei aprofundar a discussão da temática migratória dentro das escolas.

Gráfico 40: O que os educandos do Tiradentes lembram de ter discutido na escola



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Além da escola, no questionário também tinha a pergunta sobre se a temática migratória já havia aparecido em alguma conversa na família ou entre amigos. No Colégio Tiradentes, 57 educandos responderam que não, 38 falaram que a temática migratória já fez parte das discussões, 36 que não lembram e um não respondeu. Já em relação ao XV de Novembro, 52 responderam que não, 40 responderam que não lembram, 15 que sim e um não respondeu. Tais dados sinalizam que a temática não se faz presente em na maioria das famílias dos educandos de ambas as escolas.

Gráfico 41: O que os educandos do XV de Novembro lembram de ter discutido na escola

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Sobre as discussões relacionadas com as migrações nas rodas de conversa em família e com amigos, é possível observar mais uma vez que os temas mais debatidos nesses ambientes pelos educandos de ambas as escolas têm semelhanças. Tanto que os temas de migração histórica familiar e migração para o BR ganharam destaque dentro das duas escolas. A primeira categoria se refere às discussões sobre os familiares descendentes que migraram para o Brasil, muitos na época da colonização, inclusive. Já em relação a segunda categoria, abrange questões das migrações contemporâneas, como venezuelana e haitiana, as quais apareceram nas respostas. Além disso, nessa mesma categoria, a questão sobre a facilidade da entrada de migrantes no Brasil também foi pautada, bem como o alto índice de migrantes libaneses, sírios e haitianos e suas presenças cada vez mais evidentes no país.

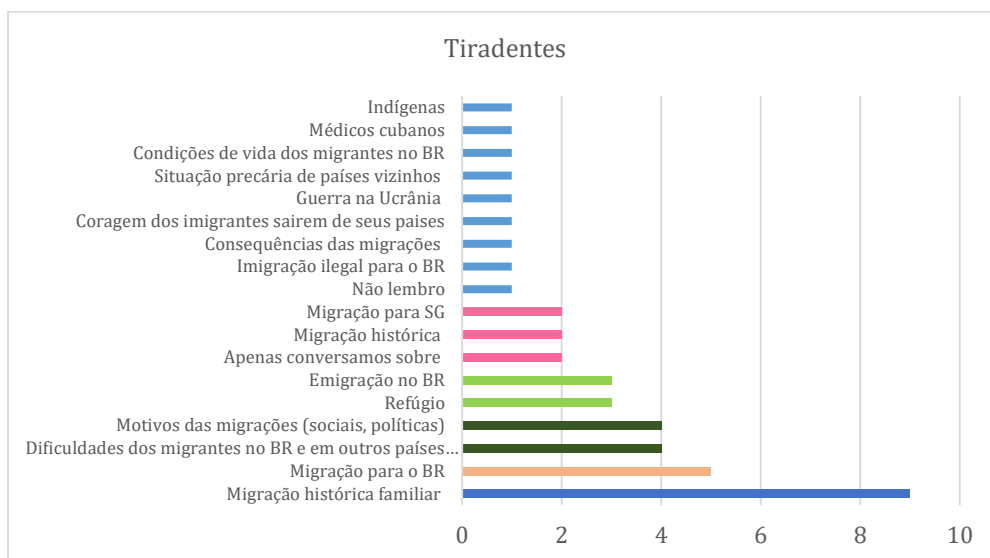
Em relação à questão de que “existem muitos migrantes” e o medo de superlotação, que já apareceu no gráfico 38 e que é reforçado pelos educandos ao longo do questionário, é relevante trazer que segundo a projeção do IBGE⁵³, atualmente, o Brasil apresenta 203,1 milhões de habitantes, e apenas 1,3 milhões de migrantes (Dados OBMigra 2021), ou seja, um percentual de 0,64%. Desta forma, compreendo que reforçar essa ideia de que no Brasil “existem muitos imigrantes”, é perigoso para justificar o preconceito e a xenofobia, sentimentos que foram alimentados no passado pelo próprio nacionalismo étnico, no qual existiam etnias indesejadas, resgatando Cogo e Badet (2013).

Além desses temas é possível perceber, a partir dos gráficos 42 e 43, que outros assuntos também apareceram em menor número, como as dificuldades enfrentadas pelos migrantes, os

⁵³ Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>. Acesso em: 09 de agosto de 2023.

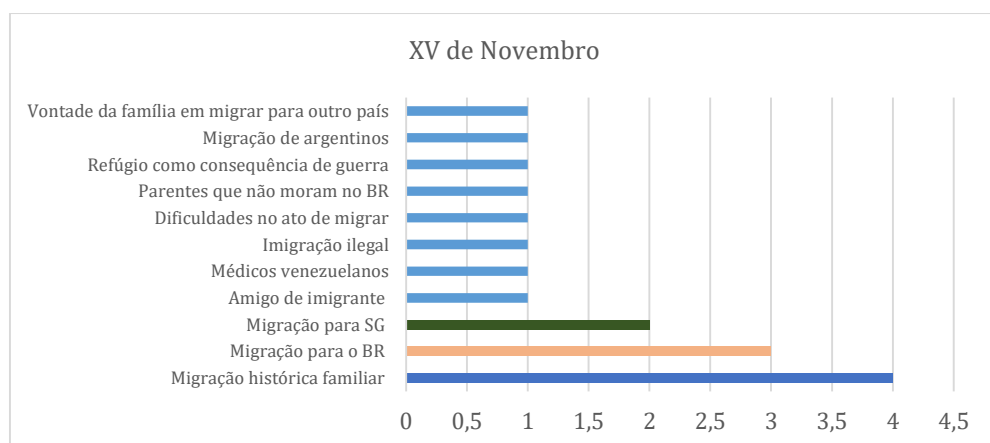
motivos pelos quais esses migrantes migram, o próprio recebimento de migrantes na cidade de São Gabriel e dentre outros.

Gráfico 42: Temas que já fizeram parte das discussões da família ou amigos dos educandos do Tiradentes



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Gráfico 43: Temas que já fizeram parte das discussões da família ou amigos dos educandos do XV de Novembro



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Objetivando entender se os educandos percebem alguma relação das migrações com a cidade de São Gabriel, esta pergunta esteve presente no questionário. De forma geral, em ambas as escolas os jovens apontaram que sim, a cidade pode ser relacionada com a temática. De forma mais específica, no Colégio Tiradentes 107 educandos responderam que tem relação, 12 apontaram que não sabem ou não têm certeza, cinco disseram não saber, quatro não

responderam, dois disseram que a cidade tem pouca relação com a temática e outros dois apontaram que não existe relação da cidade com as migrações. Já em relação ao XV de Novembro, 73 educandos percebem uma relação das migrações com a cidade de São Gabriel, 20 acham que não existe relação nenhuma, 10 não responderam, dois apontaram que existe muito pouca relação e um educando disse não saber.

Conforme os gráficos 44 e 45 mostram, existe um cenário de respostas muito próximas entre os educandos das diferentes escolas. Tanto no Tiradentes quanto no XV de Novembro, a resposta que teve mais ênfase foi de que na cidade existem imigrantes, principalmente da nacionalidade haitiana, venezuelana, senegalesa e uruguaia segundo os educandos.

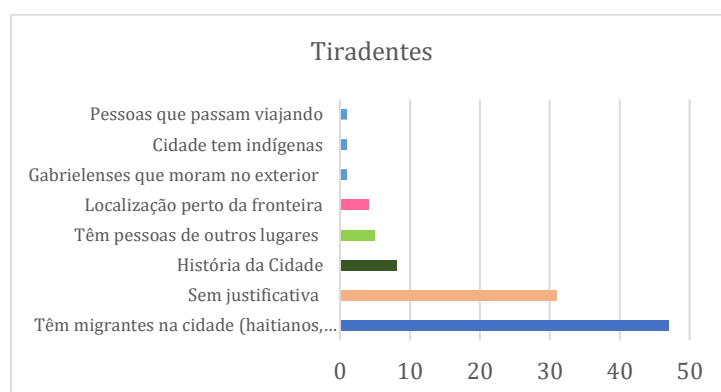
Uma questão que chamou a questão é que, além desses, alguns educandos também falaram existir imigrantes alemães, italianos, sírios e libaneses na cidade. Como será mostrado posteriormente com outras perguntas do questionário, ainda há um conflito nas concepções dos educandos quanto à questão da migração e da descendência. Em alguns momentos, até mesmo durante a atividade do questionário, percebi eles conversando entre si e colocando sobre os avós serem “italianos”, por exemplo, mesmo que tenham nascido no Brasil. Provavelmente isso se dá visto que as culturas dessas nacionalidades ainda são muito presentes através de alguns aspectos, como língua e culinária, questão que será evidenciada no decorrer da análise deste questionário exploratório. Sobre a questão dos sírios e dos libaneses, na cidade existem famílias de origem árabe que mantêm sua cultura, em que as mulheres usam roupas que cobrem seus cabelos e corpo. Porém, não tenho dados para afirmar que ainda exista realmente algum migrante entre eles, além de descendentes.

Outra questão que foi bastante evidenciada pelos educandos de ambas as escolas, conforme os gráficos 44 e 45, foi a relação da história da cidade com a questão migratória: “Sim, pois o povo de São Gabriel descende dos antigos povos que vinham para o Brasil, como portugueses, alemães e italianos” (educando do Tiradentes, 1º anista, 15 anos). Neste sentido, vale resgatar que São Gabriel tem sua origem com colonização espanhola e portuguesa, bem como relaciona-se também com o projeto de colonização do Brasil e do próprio Rio Grande do Sul, no século XIX, com a chegada de imigrantes italianos e alemães que acabaram se espalhando pelo estado.

Uma outra questão que aparece em ambas as escolas e que não posso deixar de mencionar, é que educandos trouxeram nesta questão a relação das migrações e dos indígenas na cidade de São Gabriel. Apesar de que nas respostas tenham sido poucas estas manifestações em relação ao número de respondentes, não poderia deixar de evidenciar essa questão, pois esses sujeitos são vistos como pessoas não pertencentes à cidade, ou seja, que estão “fora do

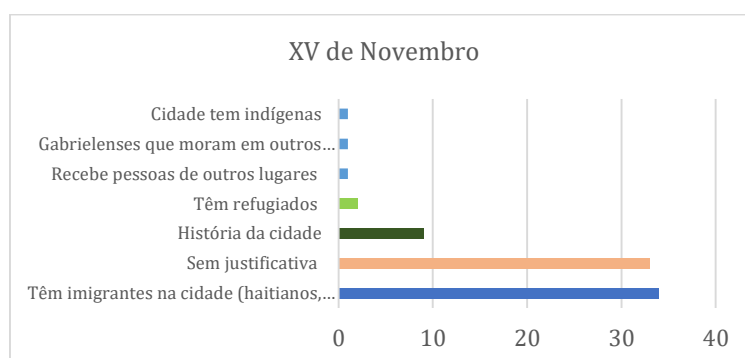
lugar”, por mais que sejam, em alguns casos, nascidos até mesmo em São Gabriel. Sem falar que nestas respostas, os educandos utilizaram “índio”, palavra pejorativa que reafirma preconceitos, como a ideia de que os povos originários são “selvagens”, propensos à domesticação. Uma questão interessante aqui foi que nos dias de realização do questionário com os educandos do colégio Tiradentes, havia um mural e nele estava escrito: “19 de Abril – Dia do Índio”. Neste sentido, penso ser importante acionar Almeida (2019), com o conceito de racismo estrutural que, segundo o autor, é um elemento que integra a organização da economia e política da sociedade. Todo o racismo é estrutural, não se caracteriza por um ato isolado ou de um grupo, e isso nos torna cada vez mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas (Almeida, 2019). Desta forma, pelo racismo ser estrutural, ainda é visto e reforçado em pleno século XXI, em que diversas pessoas, como migrantes, refugiados, negros e como os próprio povos indígenas, passam por situações preconceituosas e xenófobas, inclusive em relação aos direitos sociais que muitas vezes são negados e/ou ameaçados.

Gráfico 44: Relação de São Gabriel com as migrações segundo os educandos do Tiradentes.



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Gráfico 45: Relação de São Gabriel com as migrações, segundo os educandos do XV de Novembro



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

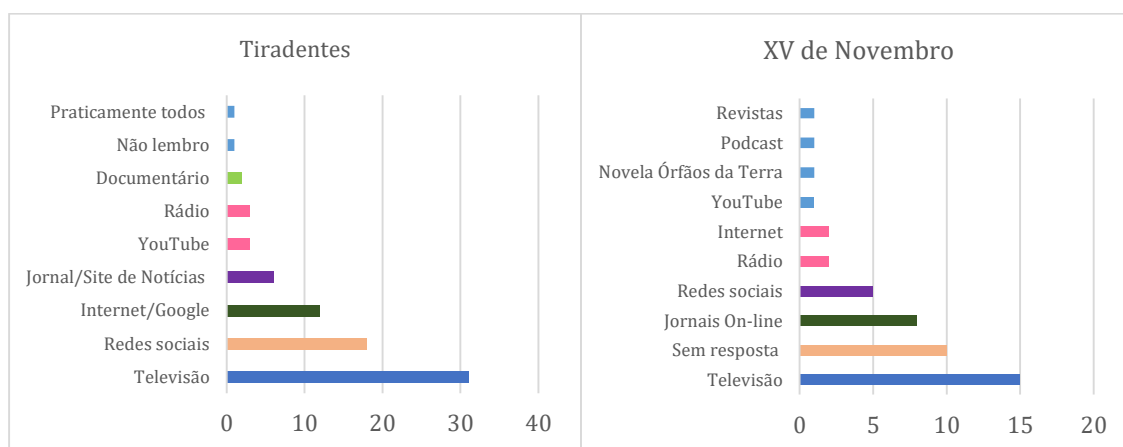
As próximas três questões deste bloco objetivaram entender se os educandos consumiram algum material midiático sobre as migrações, bem como compreender como essas mídias tratavam o tema, visto que estamos em uma sociedade em midiatização, na qual as imagens produzidas têm estratégias de fixação e de operações de valor que prolongam a circulação (Rosa, 2020).

Desta forma, na pergunta sobre os jovens terem visto o tema das migrações em algum meio de comunicação percebo, de forma geral, que a grande parte já viu ou não se lembra. Indo para os números específicos, no Tiradentes 65 educandos afirmaram já terem visto o tema nos meios de comunicação, 47 não lembram, 16 dizem que nunca viram e quatro não responderam. Já em relação aos educandos do XV de Novembro, 47 afirmaram que não lembram, 39 responderam que já viram o tema nos meios de comunicação, 19 disseram que não e três não responderam à questão.

Sobre em quais meios de comunicação esses jovens visualizaram os conteúdos relacionados com a temática migratória, em ambas as escolas a televisão teve maior ênfase (31 educandos no Tiradentes e 15 no XV de Novembro). No Colégio Tiradentes, a televisão foi seguida pelas redes sociais e pela própria internet. A escola XV de Novembro segue um cenário parecido, no qual em segundo lugar os jornais on-line e as redes sociais aparecem nas respostas. Esses dados mostram como os jovens têm contato, além da própria internet, com a televisão, a qual pode ser utilizada para assistir programações para além da rede aberta. Tanto que a pesquisa TIC Domicílios⁵⁴ (2021) mostrou que a televisão se tornou o segundo dispositivo mais utilizado pelos brasileiros para se conectar à rede, atrás apenas do telefone celular ultrapassando, pela primeira vez na série histórica da pesquisa, o uso pelo computador.

Mais uma vez os assuntos tratados nos meios de comunicação que mais aparecem nos questionários dos educandos das diferentes escolas são similares, ou seja, a questão da imigração de diversas etnias para o Brasil, bem como a questão do refúgio. Porém, no caso dos educandos no XV de Novembro, alguns enfatizaram a questão dos refugiados da Ucrânia e da Líbia. Inclusive a própria guerra na Ucrânia aparece como tema visto nos meios de comunicação pelos jovens no Colégio Tiradentes.

⁵⁴ Pesquisa TIC Domicílios. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/publicacoes/>. Acesso em 10 de julho de 2023.

Gráficos 46 e 47: Em quais meios de comunicação viu o tema das migrações?

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

De forma, breve a guerra entre Rússia e Ucrânia é um conflito que teve início em 2022 com a invasão do território ucraniano pelas forças militares russas. Esse conflito levou a que, segundo os Dados da ONU⁵⁵, um mês depois do início, 10 milhões de pessoas já tivessem fugido; milhares cruzaram a fronteira em busca de segurança em países vizinhos, enquanto outras permanecem no país. No Brasil, em março de 2022, segundo o site da ACNUR⁵⁶, foi concedido o visto temporário e a autorização de residência para fins de acolhida humanitária para nacionais ucranianos e para os apátridas que tenham sido afetados ou deslocados pela situação de conflito armado na Ucrânia.

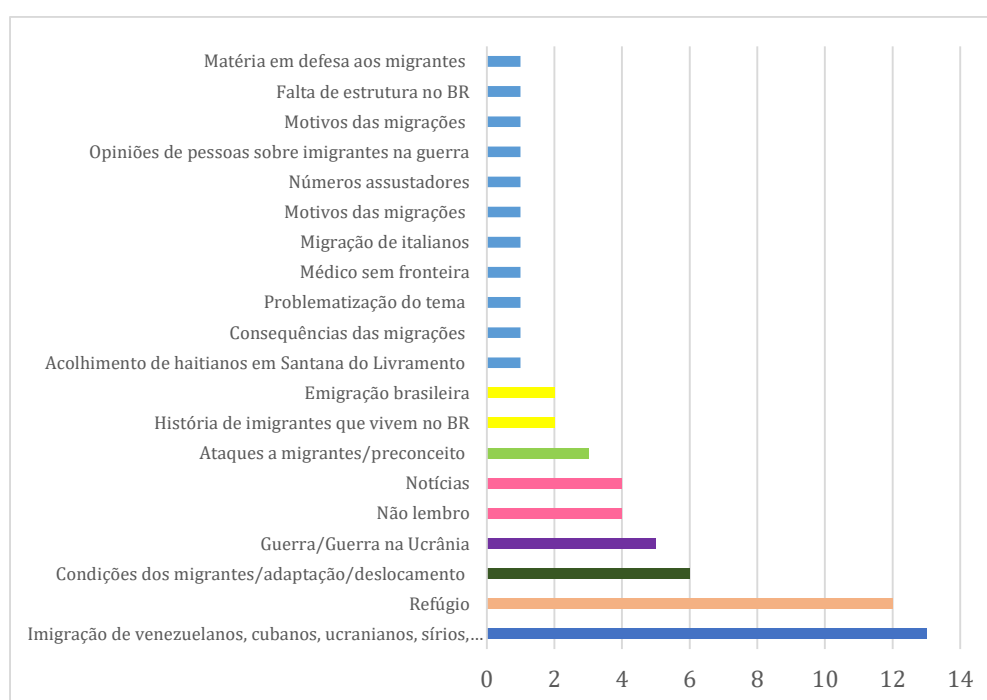
Outra questão enfatizada, além das condições de adaptação dos imigrantes e o aumento deles no país, temática já foi discutida anteriormente, é a ideia da imigração ilegal como um ato criminoso. Baseio-me em Brignol e Costa (2016) quando compreendo que o reforço da imigração relacionada com a ilegalidade envolve problemas com a documentação, suborno por parte de coites, exploração e da situação de marginalização imposta a migrantes. O elemento da ilegalidade é recorrente na representação da migração principalmente no continente europeu, com exemplos de notícias sobre naufrágios e mortes na tentativa de migrar “ilegalmente”, e agora, se coloca também na apresentação da migração para o Brasil. Um exemplo disso é o assunto que um dos educandos do colégio XV de Novembro apontou em sua resposta, a qual também foi inserida no gráfico 49: “Notícias de imigrantes que morrem ao tentar sair do seu país atravessando de barco” (Educanda do XV de Novembro, 1º ano, 16 anos).

⁵⁵ Dados ONU. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/emergencias/ucrania/>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

⁵⁶ ACNUR. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/informacoes-para-a-populacao-ucraniana/>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

Conforme os gráficos, além desses temas, outros aparecem nos conteúdos vistos pelos educandos nos meios de comunicação, como ataques preconceituosos aos migrantes, emigração brasileira, motivos para as migrações, consequências da mobilidade humana e dentre outros. É importante pontuar aqui que todas essas questões que os educandos trouxeram, são importantes para visualizar o que eles já viram sobre o tema e como a própria mídia que eles consomem trata sobre isso.

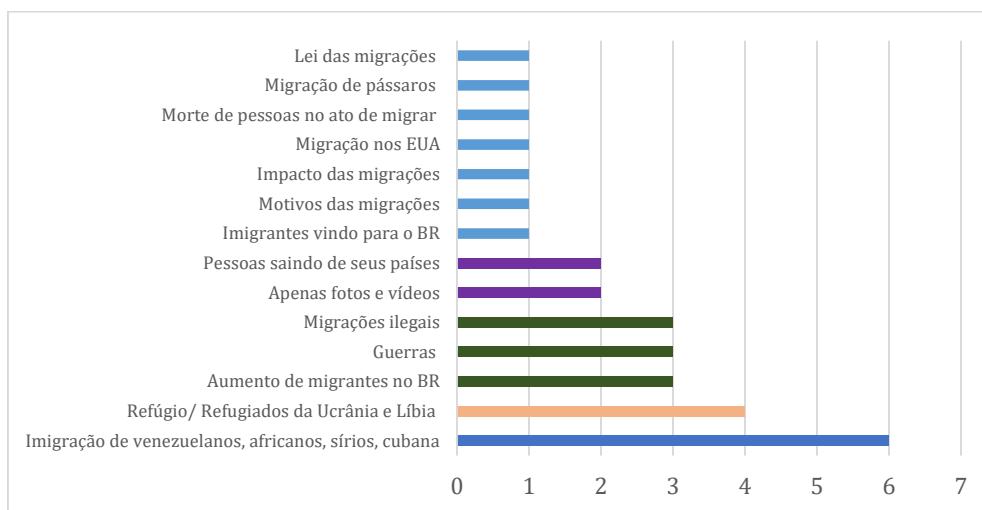
Gráfico 48: Como o tema das migrações foi tratado nos meios de comunicação segundos educandos do Tiradentes



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

De forma a explorar melhor os conteúdos midiáticos consumidos pelos educandos relacionados com o tema das migrações, no questionário também foi perguntado se já haviam lido ou assistido alguma notícia sobre as migrações especificamente do Brasil e vice-versa. Em relação ao Tiradentes, 85 educandos apontaram que já leram ou assistiram, 31 não lembram, 12 responderam que não e três não responderam. Já o cenário do XV de Novembro segue esse mesmo cenário, no qual 58 educandos apontaram que já leram ou assistiram, 36 não lembram, 12 disseram que não e dois educandos não responderam.

Gráfico 49: Como o tema das migrações foi tratado nos meios de comunicação segundos educandos do XV de Novembro



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

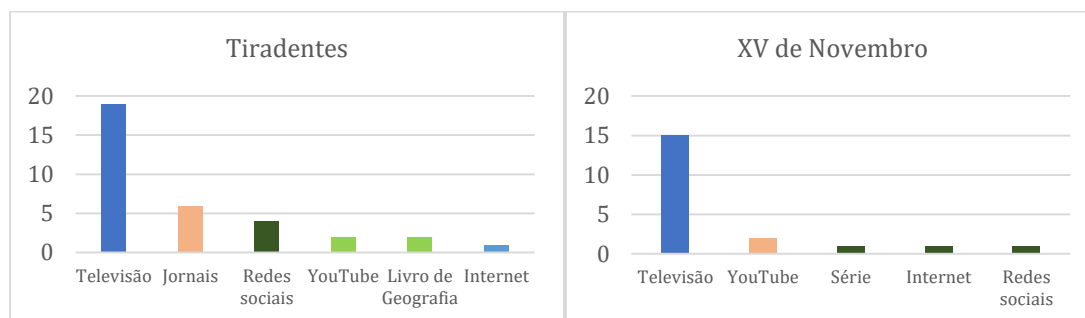
A partir dos dados dos gráficos 50 e 51, é possível perceber que é nos canais de televisão que os jovens mais tiveram contato com alguma notícia sobre a temática migratória. Mas, mais do que televisão, com as respostas percebi que a Rede Globo (13 educandos no Tiradentes e sete no XV de Novembro) é o canal que tem mais presença, a partir de programas como Fantástico, Jornal Nacional e RBS TV. Além da Rede Globo, canais como SBT, Rede TV e Animal Planet Brasil também estiveram presentes nas respostas dos educandos do XV de Novembro.

Quando nosso olhar volta para os jornais, os quais aparecem em segundo lugar nas respostas dos educandos do Tiradentes, o Zero Hora ganha destaque, o qual é um jornal de circulação diária, com base em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Este mesmo jornal, por coincidência é controlado pelo Grupo RBS, o qual é filiado à TV Globo. Tais respostas mostram que os educandos têm um consumo muito pautado ainda pelas grandes empresas de comunicação, que o que desejam é prolongar a circulação de suas imagens e conteúdos, os quais podem reforçar estereótipos, que reduzem os sujeitos a características simples e essencializadoras. Um dos problemas dos estereótipos é justamente que ajudam ainda mais a manter fronteiras simbólicas do “nós” e “eles”, o normal e o anormal, por exemplo. Facilitam, assim, a união dos “normais” em uma comunidade imaginada, a qual, ao mesmo tempo, exclui todos que não se encaixam e que são “diferentes” (Freire Filho, 2005).

Além disso, os educandos em menor número ainda apontaram outros locais onde viram ou leram alguma notícia sobre temática migratória, como redes sociais (quatro educandos do Tiradentes e um do XV de Novembro), YouTube (dois de ambas as escolas); livros de geografia

(dois educandos do Tiradentes), internet (um de ambas as escolas) e seriados (um educando do Tiradentes).

Gráficos 50 e 51: Onde leu ou assistiu alguma notícia sobre migrações para o BR



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

No questionário ainda perguntei qual era a abordagem temática dessas matérias sobre as migrações. Em relação ao Colégio Tiradentes, o assunto que mais apareceu foi sobre a migração de ucranianos, questão que já foi enfatizada anteriormente por outra pergunta. Penso que esse tema tenha sido apontado pelos educandos justamente por ser um dos conflitos mais recentes que envolvem guerra entre dois países e que desencadeou que muitas pessoas buscassem refúgio em outros países. Os dados oficiais disponibilizados pelo relatório do OBMigra 2022⁵⁷, apontam que a solicitação de refúgio pelos ucranianos no Brasil subiu em 57,5%, ficando atrás somente para Mali (85,7%), em Burkina Faso (85,1%), no Afeganistão (75,8%). Em matérias mais recentes, como no próprio site G1⁵⁸, publicado no final de fevereiro de 2023, é informado que o governo brasileiro concedeu o visto humanitário e a autorização de residência para pelo menos 422 refugiados da Ucrânia desde o início do conflito.

Outra questão que foi enfatizada pelos educandos do Tiradentes foi sobre a emigração brasileira, a qual aparece também nas respostas dos educandos do XV de Novembro, mas com menor força. Sobre isso, os educandos mencionaram principalmente a emigração de brasileiros com o intuito de estudar no exterior.

Além disso, um outro tema elencado pelos educandos do Tiradentes foi a questão do refúgio, que abrange a migração de diversas etnias para o Brasil, como os haitianos, venezuelanos e ucranianos, por exemplo. Sobre o refúgio, será interessante nas discussões das

⁵⁷ Relatório OBMIGRA 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

⁵⁸ Matéria G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/02/24/mais-de-400-refugiados-ucranianos-receberam-visto-humanitario-do-brasil-desde-o-inicio-da-guerra.ghtml>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

oficinas pautar se os educandos sabem sobre as diferenças do refugiado⁵⁹ e do imigrante⁶⁰, pois ainda há uma certa confusão entre as duas situações.

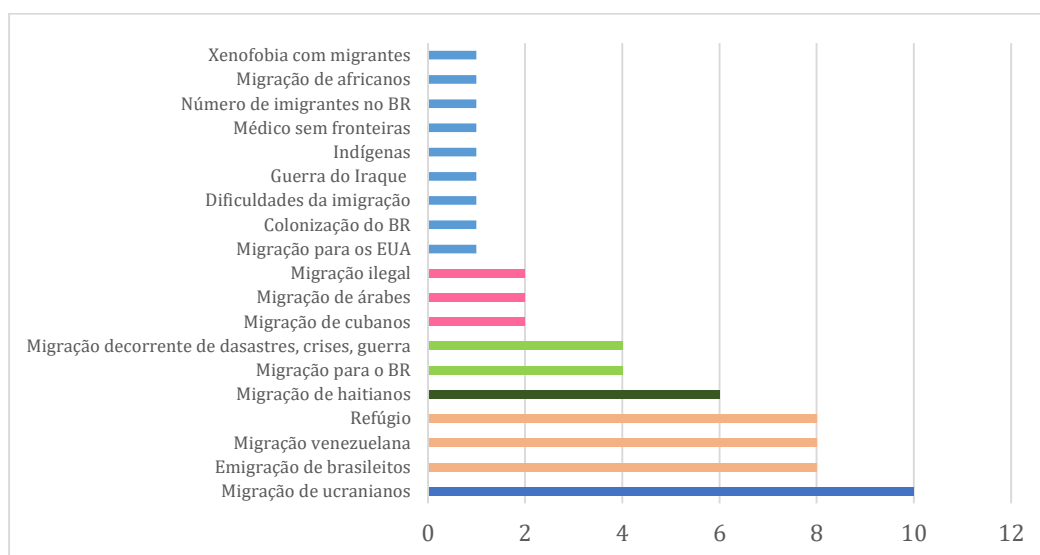
O tema da migração venezuelana também foi enfatizado pelos educandos do Tiradentes. É a questão que aparece em primeiro lugar como o tema mais visto pelos jovens do XV de Novembro. Os migrantes venezuelanos, segundo os dados do relatório do OBMigra 2022, foram a nacionalidade que mais solicitou refúgio em 2022 no Brasil, tendo uma presença de 4,4% no estado do Rio Grande do Sul, como já comentado anteriormente. Nos últimos anos, principalmente a partir de meados de 2017, a imigração venezuelana começou a ganhar bastante destaque nas notícias do Brasil inteiro, tanto pela entrada desses migrantes no país quanto pela operação de interiorização dos sujeitos nos estados brasileiros. Além dessa pauta der ganhado espaço na mídia, esses migrantes hoje também se fazem presentes no dia a dia da população da cidade de São Gabriel, o que pode ter favorecido a ênfase da temática nas respostas dos educandos.

Além disso, outros temas que foram elencados pelos educandos do XV de Novembro foram sobre a migração em decorrência de guerra e crise, bem como a migração motivada pela busca de trabalho. Segundo os jovens, em relação ao primeiro tema, as matérias sempre enfatizavam que os migrantes não tinham outra opção se não saírem de seus países. Eles simplesmente tinham que abandonar suas vidas e tentar refazer em outro lugar. Em relação às matérias sobre a migração em busca de trabalho, os educandos enfatizaram que as matérias mostravam a pobreza dos migrantes e a vinda para o Brasil como um forma de conseguir trabalho e mudar suas situações financeiras.

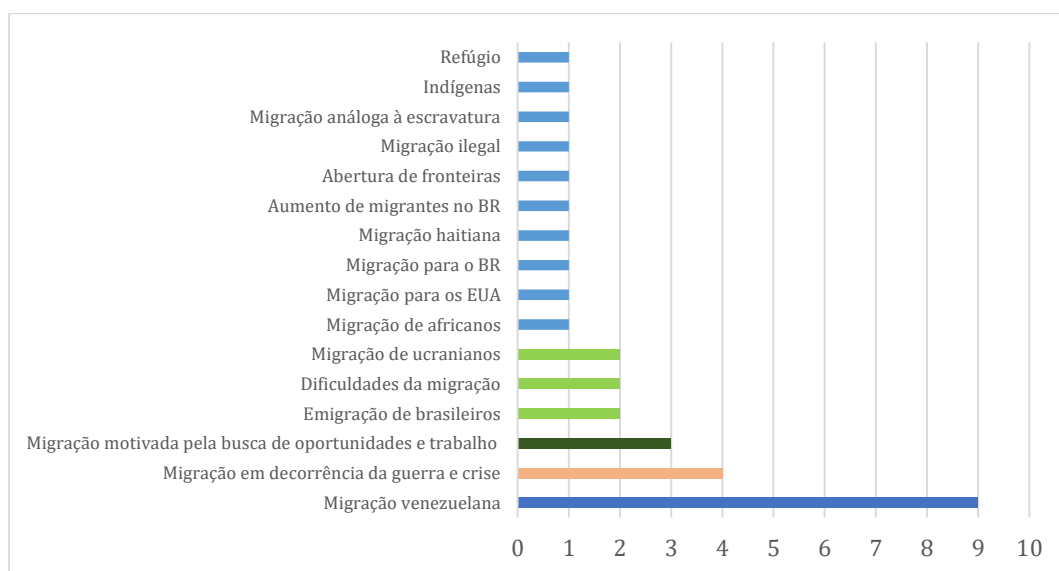
Para finalizar essa parte, não poderia deixar de comentar que dentre as respostas dos jovens, ainda apareceram, mais uma vez, aquelas que ligavam a migração com a ilegalidade ou a criminalidade. Uma falava sobre o migrar através para o Brasil através de barcos superlotados que acabaram virando e matando um grupo de migrantes. Outro educando ainda compartilhou que assistiu em uma das edições do programa chamado Área Restrita, que relacionavam a questão migratória com o contrabando de mercadorias e com a própria questão da migração de forma “ilegal”. Aqui, mais uma vez foi reforçada a representação da migração como um ato ilegal.

⁵⁹ Refugiados: são pessoas que escaparam de conflitos armados e perseguições. Então, cruzam fronteiras para buscar segurança nos países próximos e se tornarem “refugiados” reconhecidos internacionalmente (ACNUR).

⁶⁰ Migrantes: são pessoas que escolhem sair não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas para melhorar suas vidas em busca de trabalho e educação, por reunião familiar ou outros motivos (ACNUR).

Gráficos 52: Tema da notícia vista pelos educandos do Tiradentes sobre a migrações

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Gráficos 53: Tema da notícia vista pelos educandos do XV de Novembro sobre a migrações

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

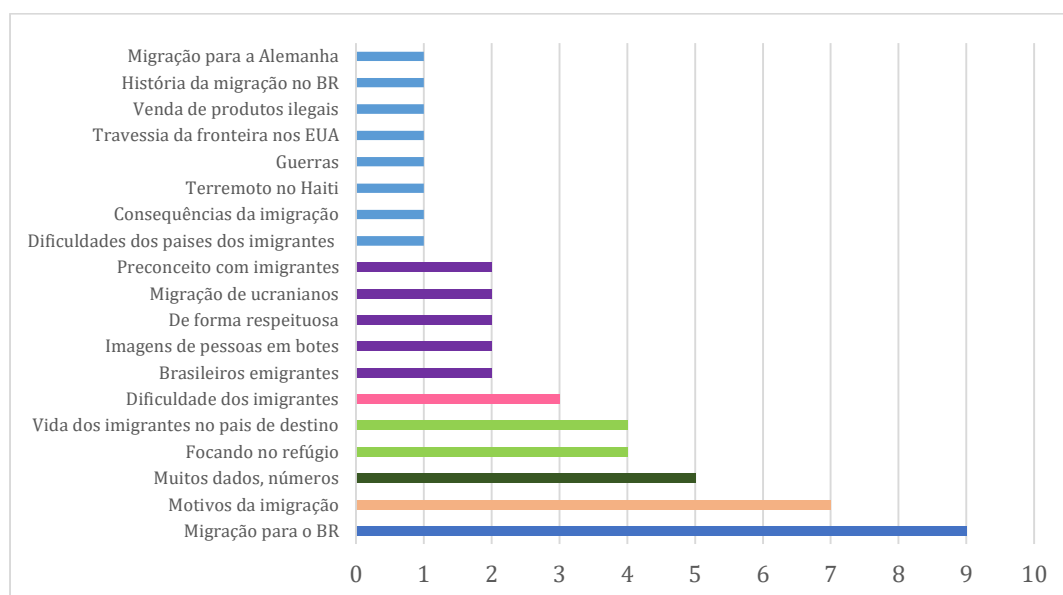
Dando continuidade à questão do tratamento das migrações nas mídias, ainda inseri uma pergunta sobre se os educandos lembravam como eram essas matérias que eles viram ou assistiram nas mídias. Essa pergunta buscou saber ainda mais detalhes de como os conteúdos que os educandos consumiram sobre migrações eram disseminados, ou seja, de que forma foi feita a abordagem dessa temática, para além dos conteúdos em si. Nesta questão, muitos educandos voltaram suas respostas para os temas das matérias, pois não lembraram muitos detalhes como os dados das matérias tinham sido organizados.

Conforme os gráficos 54 e 55, é possível perceber que em ambas as escolas, a temática de migração para o Brasil foi mais enfatizada. Em segundo lugar, no colégio Tiradentes bem como no XV de Novembro, aparece matérias com o intuito de mostrar o que faz com que esses sujeitos migrantes saem de seus países, como a fuga das crises econômicas e sociais do país de origem, e busca por trabalhos e maior oportunidade de emprego no Brasil. Baseada em Brignol e Costa (2018), compreendo que essa pauta vai ao encontro da discussão de que existe uma representação do imigrante como aquele que sonha com o ideal de uma vida melhor em outra terra. É como se fosse um “sonho brasileiro” para os migrantes nos recentes fluxos migratórios. Assim, existiria uma forma brasileira de receber migrantes com o objetivo de prosperar.

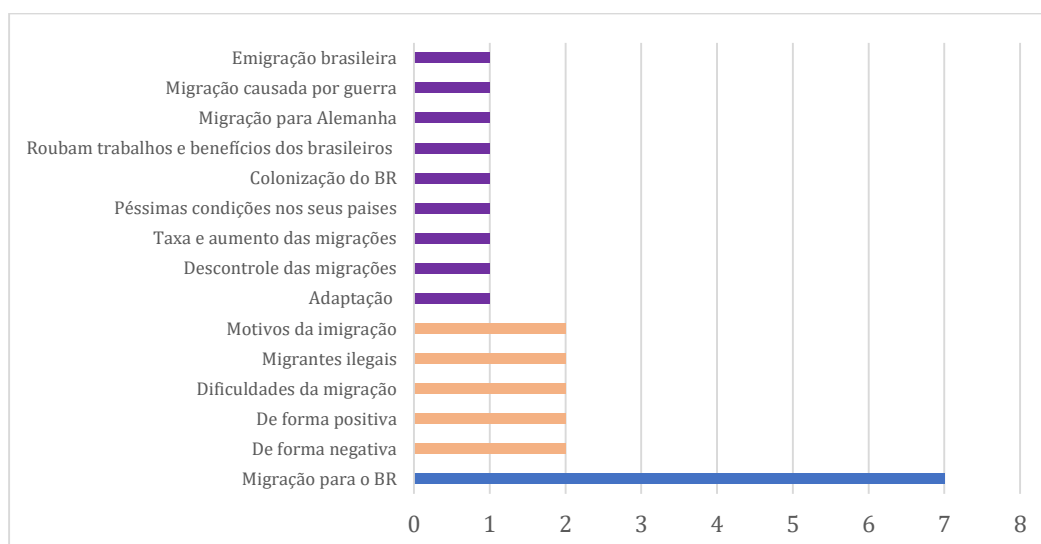
Além dessa questão, de forma específica nas respostas de educandos do Tiradentes, nas notícias midiáticas que os educandos leram ou assistiram foram usados “muitos dados e números”, quando “falava de um aumento absurdo na taxa de imigração dos venezuelanos para o BR” (educando do Tiradentes, 2º ano, 16 anos), bem como o aumento de imigrantes de forma geral no Brasil. O uso apenas desses informativos contribui para que haja uma desumanização do sujeito que migra, fazendo com que as pessoas não os identifiquem como humanos e, como consequência, haja mais resistência na solidariedade com a temática migratória. Brignol e Costa (2018), ainda comentam que em 2010 as mídias tratavam a migração senegalesa como um movimento ao estilo de uma “onda”, imenso e sem limites, reforçando a discriminação e o estereótipo dos fluxos como invasões descontroladas. Tal questão aproxima-se ao termo “absurdo de migrantes” que um educando apontou que a notícia que leu ou assistiu demonstrava.

Além dessas, outras questões nessas matérias foram apontadas pelos educandos do Tiradentes, como a do refúgio ligado à pobreza e à guerra, bem como as dificuldades dos imigrantes vivendo no Brasil. Essas questões também se relacionam com, e reforçam uma representação dos migrantes como grupo com “problemas sociais”, compostos por pessoas indefesas e vitimizadas (Mata, 2006; Sayad, 1998).

Em relação a outras questões que são evidenciadas no gráfico 55 do XV de Novembro, temos notícias escritas, segundo os educandos “de forma negativa”; algumas falavam sobre a “onda migratória”, que vai ao encontro com a perspectiva de Brignol e Costa (2018) de que essas representações do tema contribuem para a estereotipagem do descontrole de entrada de migrantes. Mas, essas notícias, segundo os jovens, davam a entender que os migrantes vêm para o Brasil “roubando” oportunidades e benefícios dos brasileiros.

Gráficos 54: Como eram as matérias das migrações vistas pelos educandos do Tiradentes

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Gráficos 55: Como eram as matérias das migrações vistas pelos educandos do XV de Novembro

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Outra forma que a temática migratória foi abordada, segundo os educandos foi, mais uma vez vinculada à questão da ilegalidade, a qual reforça mais uma vez a imagem negativa e pejorativa a esses sujeitos. Enquanto pesquisadora e sujeita, baseio-me na cidadania universal por compreender que não existe imigrante ilegal. Mas, sim, existe uma identificação negativa dos migrantes, parte de uma estratégia econômica-política para que esses sujeitos se tornem uma mão-obra barata e descartável (Elhaji, 2017). Além dessas notícias, também houve

aquelas que pautaram o tema de forma “positiva”, porém os educandos não deram mais detalhes, além desta característica.

A próxima pergunta deste bloco é sobre o que os educandos pensam sobre as migrações, a fim de compreender suas perspectivas sobre a temática. Ao observar os gráficos 56 e 57, compreende-se que os educandos de ambas as escolas enfatizaram mais que acreditam que as migrações são boas para os migrantes melhorarem as suas vidas, pois “o Brasil é um país grande e por isso pode oferecer melhores condições” (Educando do Colégio Tiradentes, 1º ano, 14 anos). Além de compreenderem que migrar é uma oportunidade de vida, algumas respostas ainda vieram complementadas com a questão de ser um absurdo as migrações serem tratadas como um crime. Nesta questão também estão educandos que responderam que são favoráveis às migrações sem nenhuma justificativa a mais, totalizando 24 no Colégio Tiradentes e 19 de no XV de Novembro.

Outra resposta que apareceu com força em ambos os gráficos das escolas (20 educandos do Tiradentes e 19 do XV de Novembro) foi a questão de que vários educandos afirmaram que acreditam que seja positivo as migrações, visto que ter outros sujeitos de outros países e etnias pode contribuir de forma a enriquecer a própria cultura o Brasil, bem como contribuir no enriquecimento cultural dos próprios sujeitos migrantes. Esse sentido dado pelos jovens de ambas as escolas vai ao encontro com a perspectiva de interculturalidade, em que essas relações de conflitos, negociações e empréstimos interculturais podem construir novos fenômenos socioculturais e de identidades (Prado, 2008).

Outra perspectiva enfatizada por educandos foi ser “favorável às migrações, mas com uma ressalva”. Para elucidar isso, separei algumas respostas interessantes do questionário:

“Acredito que o Brasil seja uma boa opção para os refugiados, mas também acredito que isso possa desequilibrar a economia do país” (Educanda do Tiradentes, 2º ano, 14 anos).

“Algo bom por um lado, pois as pessoas vêm de lá para o Brasil e conseguem viver melhor. Por outro lado, pessoas de outros países podem trazer doenças para o país” (Educanda do Tiradentes, 1º ano, 16 anos).

“Por o Brasil ser um país diverso em questão de origens, acho que devemos abrir portas para a imigração, porém com controle e moderação, para não ocorrer alguma espécie de superlotação” (Educanda do Tiradentes, 1º ano, 15 anos).

“Acho que é importante para a economia do país, mas também é ruim em casos de atrapalharem o desenvolvimento de algumas cidades que fazem fronteira com os países em crise” (Educando, do XV de Novembro, 2º ano, 16 anos).

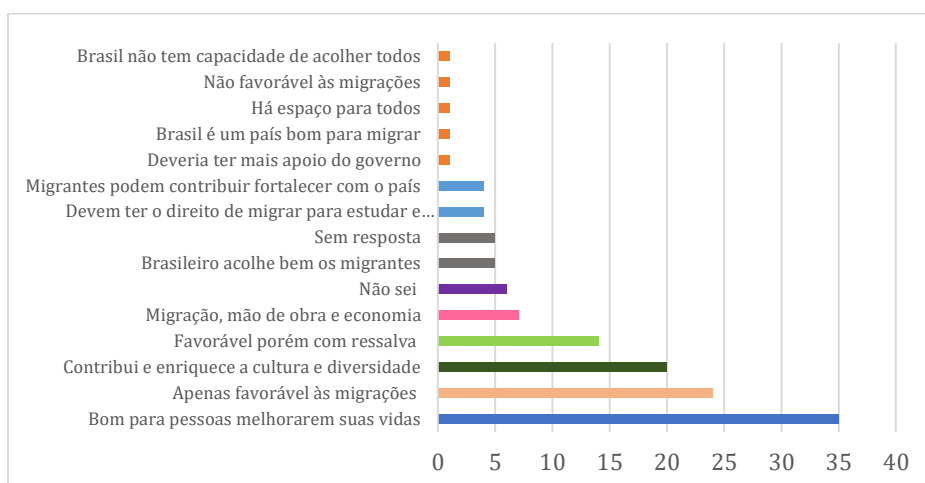
“Depende da forma da vinda, pois tem algumas pessoas que vêm de forma ilegal, trazendo coisas ilegais e etc.” (Educando do XV de Novembro, 2º ano, 16 anos).

“Na minha opinião, todos deveriam ser livres para morar em qualquer lugar, qualquer país, mas sendo respeitosos com a cultura e o idioma do país (Educanda do XV de Novembro, 2º ano, 17 anos).”

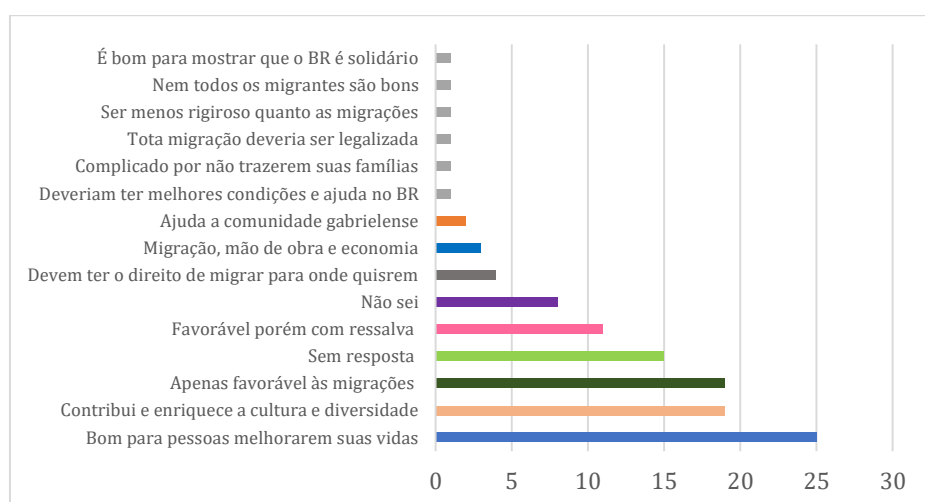
A partir de algumas respostas dos educandos, é possível perceber que o direito de migrar é sempre condicionado a alguma questão. Um exemplo é a própria relação da migração com doenças e à criminalidade, questões essas que podem ser relacionadas principalmente às migrações sul-sul, as quais são entre e em direção aos países da América Latina e incluem migrantes de origem africana que tentam fugir da fome e da pobreza. Aqui, é perceptível a questão do racismo, na qual o negro aparece como associado à sujeita, à doença e à marginalidade (Seyferth, 1993).

Além disso, perspectivas que entendem as migrações ligadas à pobreza e a problemas sociais também são muito fortes, mostrando que a figura do imigrante é de um sujeito de necessidade e não de autonomia e de direitos (Mata, 2006). Interessante frisar que essa e muitas outras perspectivas das migrações são também representações reforçadas, principalmente, pelas mídias hegemônicas.

Não menos importante, educandos também apresentaram a preocupação sobre uma superlotação do Brasil e principalmente das cidades fronteiriças que recebem os imigrantes. Tal questão já foi discutida, mostrando que por mais que haja a entrada de migrante no Brasil todos os dias, não há possibilidade de superlotação. Essa falsa ideia é reforçada por notícias midiáticas que trazem apenas números e gráficos, os quais pautam os movimentos migratórios como algo sem controle e relacionado à invasão, perspectivas que não são construtivas com às migrações, mas que reforçam estigmas e estereótipos em relação aos imigrantes. Por fim, a questão cultural também foi condicionada às migrações quando os educandos apontaram que os imigrantes só são bem-vindos caso se adequem a cultura de chegada.

Gráficos 56: O que os educandos do Tiradentes pensam sobre a migração para o BR

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Gráficos 57: O que os educandos do XV de Novembro pensam sobre a migração para o BR

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

A próxima questão deste bloco foi sobre se os educandos percebem a existência de migrantes na cidade de São Gabriel. Em relação a isso, no Colégio Tiradentes 117 educandos apontaram que sim, nove não responderam e quatro disseram que não existem imigrantes em São Gabriel. Já no XV de Novembro, 91 educandos apontaram que na cidade existem imigrantes, nove não responderam, sete disseram não saber e um respondeu que não existe.

Em relação às etnias percebidas pelos educandos, nos gráficos dos educandos das duas escolas foi enfatizado em primeiro lugar a presença de haitianos. Em muitos questionários, os educandos, apontaram que são esses os migrantes que se fazem presentes no centro da cidade realizando a venda de produtos na rua. Porém, além dos imigrantes haitianos, no centro da cidade existem os senegaleses que também participam do comércio de rua, como é possível ver

em uma entrevista do blog local e da região UpTV⁶¹, falando do calor extremo da cidade. Segundo Brignol (2015b), em uma pesquisa realizada com imigrantes senegaleses em Caxias do Sul, o cenário da venda de rua também está presente na vida de migrantes que vivem no Brasil. Segundo a autora, esses sujeitos atuam no comércio informal, vendendo bijuterias, relógios e roupas nas ruas, sendo que outros, ainda optam por combinar um emprego formal de carteira assinada, com a atuação no comércio de rua para ampliar a renda.

Outras etnias que também foram evidenciadas pelos educandos foram argentinos, uruguaios e venezuelanos. Em relação aos argentinos e uruguaios, acredito que existam algumas pessoas com tais nacionalidades, porém não posso deixar de frisar que em algumas respostas a questão de “argentinos de passagem” apareceram. Isso acontece pois, além dos educandos entenderem que todos que estão em movimento estão migrando, como comentei anteriormente em outra questão, muitos argentinos no verão passam por São Gabriel rumo ao litoral gaúcho e catarinense, conforme notícia do G1⁶². Percebo que ainda há essa confusão entre o que é realmente migrar entre os jovens.

Outra nacionalidade que ganhou ênfase nas respostas de educandos foi a presença venezuelanos na cidade de São Gabriel, bem como angolanos e libaneses. No caso dos venezuelanos, é possível vê-los trabalhando no comércio local da cidade. Além disso, em 2022, na época das eleições na cidade, teve bastante repercussão o depoimento de um imigrante venezuelano contanto o porquê da saída de seu país, pedindo à comunidade de São Gabriel que votasse no candidato do Partido Liberal, Jair Bolsonaro. Por ter recebido grandes críticas, a matéria foi retirada do ar.

Sobre os educandos terem enfatizado a presença de libaneses, não obtive dados oficiais quanto à presença de sujeitos desta nacionalidade. Porém, sei que na cidade existem famílias do comércio local que são descendentes de árabes, com a cultura extremamente forte, como já comentado anteriormente. Em relação aos angolanos, existem alguns sujeitos desta etnia na cidade, que fiquei sabendo só quando realizei o questionário com os educandos, pois ainda em sala de aula comentaram. Inclusive um educando compartilhou uma entrevista que o Blog de Notícias local UpTV⁶³ realizou no seu Canal do YouTube com um imigrante da Angola, um escritor que reside na cidade e trabalha no frigorífico Marfrig. O espaço foi dedicado para que o imigrante contasse a sua história de vida no Brasil. Acredito que seja importante pontuar que,

⁶¹ Blog UPTV: <https://www.facebook.com/uiliannews/videos/2273939956119967>.

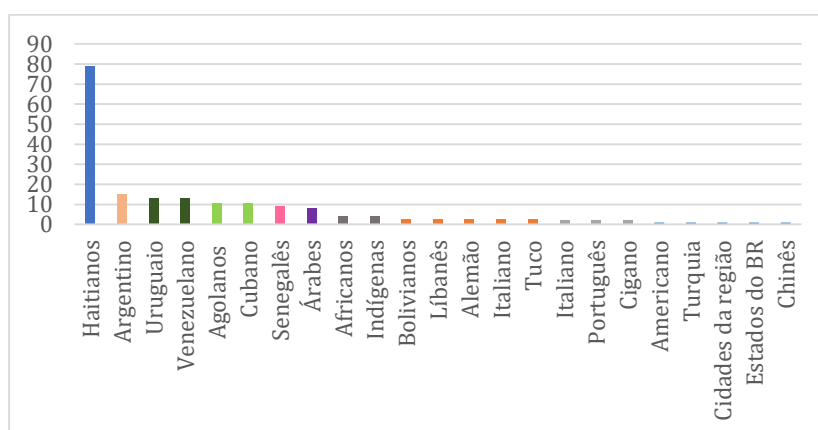
⁶² Matéria do G1: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/cacadores-de-argentinos-oferecem-estadia-irregular-no-rs-no-meio-do-caminho-entre-buenos-aires-e-o-litoral.ghtml>. Acesso em 13 de agosto de 2013.

⁶³ Canal do YouTube UpTV: <https://www.youtube.com/live/Rzvy0K71OWA?app=desktop&feature=share>.

além das entrevistas com o migrante senegalês na praça da cidade, bem como com a participação do imigrante da angola no canal do YouTube, a UpTV também realizou uma entrevista⁶⁴ no mesmo canal com outro imigrante senegalês que mora na cidade há 6 anos. Nesta entrevista, o imigrante compartilhou sua vida no Senegal e como chegou até a cidade de São Gabriel.

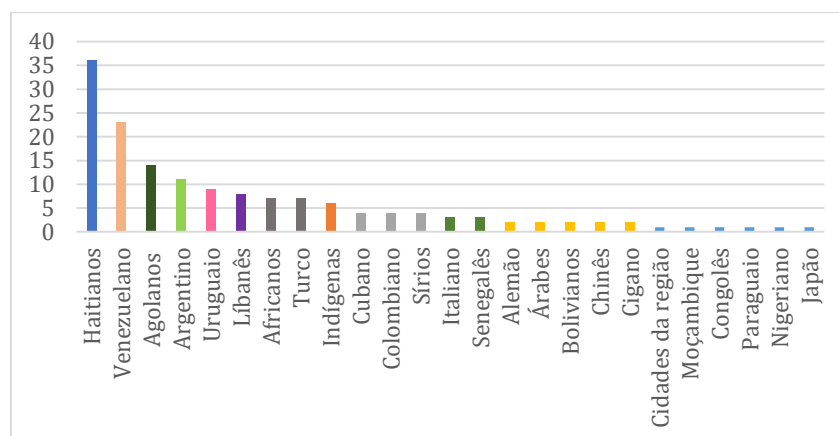
Além dessas etnias, outras também foram citadas em menor quantidade, conforme os gráficos 58 e 59. É interessante perceber como esse Blog de São Gabriel deu espaço e autonomia para que esses imigrantes falassem sobre suas histórias e vivências.

Gráficos 58: Etnias de migrantes em SG que os educandos do Tiradentes percebem



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Gráficos 59: Etnias de migrantes em SG que os educandos do XV de Novembro percebem



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

⁶⁴ Entrevista imigrante senegalês UPTV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_YA04cYZ-G0. Acesso em: 12 de abril de 2013.

A próxima pergunta do questionário exploratório foi se os educandos têm contato com imigrantes que moram na cidade de São Gabriel, e caso tenham, de qual país esses sujeitos e em que lugar há esse contato e/ou interação. Pouquíssimos educandos colocaram onde têm contato com esses sujeitos, falando apenas a etnia deles.

Começando com os dados do Colégio Tiradentes, 23 apontaram ter contato com imigrantes, porém apenas 15 trouxeram as etnias, conforme o gráfico 60. Os educandos apontaram ter mais contato com imigrantes angolanos, inclusive uma educanda apontou que têm contato com um deles na igreja. O interessante sobre a presença dos angolanos é que durante a pesquisa de mapeamentos dos sujeitos, falando inclusive com autoridades do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), nunca mencionaram a presença deles, apesar de um ter aparecido em uma entrevista em um dos Blogs de Notícias mais conhecidos da cidade.

Em segundo lugar, os jovens apontaram o contato emigrantes brasileiros, os quais são de sua família ou amigos que foram morar em outros países, como por exemplo, os Estados Unidos. Em relação à emigração, dados do Ministério das Relações Exteriores⁶⁵ apontam que até o ano de 2021, a comunidade brasileira no exterior ultrapassou os 4,2 milhões de cidadãos, o que representa um aumento de mais de 600 mil pessoas em comparação ao levantamento realizado em 2018. Segundo os mesmos dados, os principais destinos dos brasileiros são Estados Unidos, Portugal, Paraguai, Reino Unido e Japão.

Em terceiro lugar das etnias que os educandos do Tiradentes apresentam contato, apareceram os argentinos, haitianos e turcos. Em relação aos argentinos, inclusive questionei e continuo questionando a presença deles. Porém, nesta questão apareceram dois relatos que dizem ter amigos e conhecidos que eram da Argentina e hoje moram na cidade. Importante pontuar que São Gabriel tem uma distância de aproximadamente 300 Km da cidade gaúcha Uruguaiana, a qual faz fronteira com a República da Argentina. Sobre os turcos, também não tenho dados oficiais que demonstrem pessoas que vieram da Turquia, porém muitos descendentes de árabes em São Gabriel que têm lojas de tecidos são chamados de “turcos” pela comunidade. Antes de discutir sobre a questão dos haitianos, acho importante apontar que o educado que diz que tem proximidade com migrantes italianos respondeu que a sua namorada é descendente de pessoas que vieram da Itália. Essa questão reforça mais uma vez a confusão de concepções sobre o que é ser *migrante* e o que é *descendente*.

⁶⁵ Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/artigos-variados/comunidade-brasileira-no-externo-2013-estatisticas-2020>. Acesso em 12 de agosto de 2023.

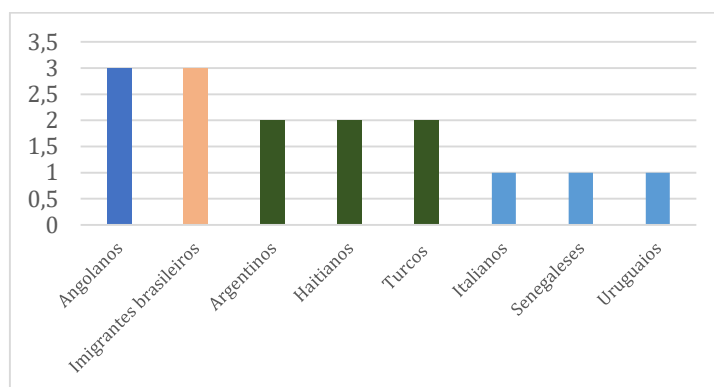
Já os haitianos, além de aparecerem nas respostas dos educandos do Tiradentes, também mostraram presença como uma etnia de proximidade dos educandos do XV de Novembro. Sobre isso, um dos jovens da escola compartilhou que tem contato com o sujeito pois frequentam a mesma igreja.

Sobre os dados gerais do XV de Novembro, 24 apontaram terem contato com pessoas migrantes, porém 15 trouxeram as etnias, conforme mostra o gráfico 60. Além dos haitianos, os educandos do XV de Novembro responderam que têm contato com pessoas de origem uruguaia, venezuelana e, como os educandos do Tiradentes, angolanos. Sobre o contato com pessoas uruguaia, uma educanda da escola compartilhou que a sua mãe é de lá, mas migrou para cá antes mesmo dela nascer. Em relação a isso, é impossível não recuperar que o Uruguai, que faz fronteira com Santana do Livramento, cidade que fica apenas 167 Km de São Gabriel, segundo os Dados do OBMIGRA 2021 teve aumento de 10% de movimentos migratórios.

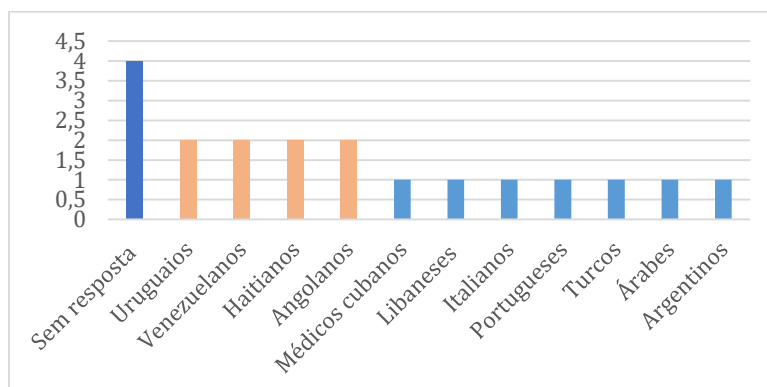
Para finalizar as questões das etnias, alguns educandos ainda apontaram que têm contato com venezuelanos; dois jovens responderam que são amigos desses sujeitos e um ainda compartilhou que um imigrante venezuelano foi seu colega de classe. Sobre os angolanos, não foi compartilhado sobre de onde os jovens conhecem essas pessoas.

Esta pergunta do questionário demonstra que em São Gabriel existem migrantes, os quais estão se fazendo cada vez mais presentes na vida da população, seja nos seus comércios de rua, na escola, na igreja e nos próprios meios de comunicação da cidade. O que perceptível é que esses sujeitos estão aí e a população deve cada vez mais compreender o tema migratório, que foi percebido que ainda é muito pouco aprofundado em sala de aula, bem como entender a realidade desses migrantes, de forma a deixar os estereótipos e preconceitos de lado.

Gráficos 60: Etnias de migrantes que os educandos do Tiradentes dizem ter contato



Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Gráficos 61: Etnias de migrantes que os educandos do XV de Novembro dizem ter contato

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Dando continuidade à análise dos dados do questionário, as próximas duas perguntas foram formuladas para compreender se os educandos percebem se há diferenças de tratamento com os imigrantes na nossa sociedade bem como se percebem algum tipo de preconceito e discriminações. Nesta questão, 91 jovens do Tiradentes responderam que sim, ou seja, que há diferenças no modo como os migrantes são tratados na sociedade. Além da resposta afirmativa, alguns educandos ainda complementaram que percebem que esses sujeitos são tratados como diferentes por questões que englobam o preconceito com sotaque e idioma, costumes e culturas, racismo e por questões financeiras por serem mais pobres. Tais pontos dão algumas pistas que são reforçadas na próxima questão, sobre os tipos de discriminações que os sujeitos migrantes enfrentam. Além disso, 20 educandos apontaram que os imigrantes não são tratados diferentes, 13 não responderam e oito disseram que não sabem.

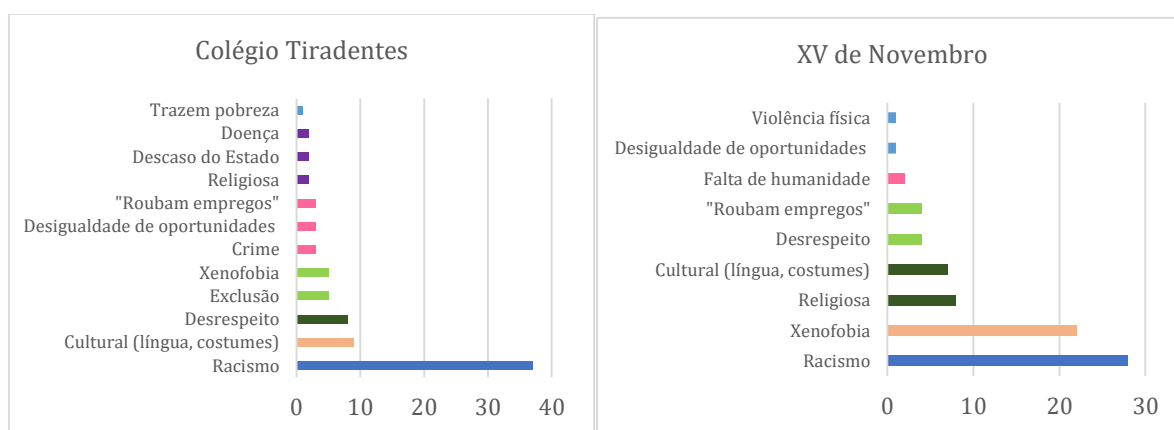
Sobre os dados do XV de Novembro, o cenário é bem parecido: 59 educandos apontam que os imigrantes são tratados de forma diferente das pessoas do país, 35 responderam que não e 14 deixaram a questão em branco. Da mesma forma, também foram compartilhadas algumas pistas do porquê desses migrantes serem tratados diferente, as quais serão discutidas com maior afinco na próxima pergunta, como: por causa do racismo e de suas características físicas, do preconceito cultural com seus costumes e sotaques, bem como porque na grande parte das vezes chegam no país em vulnerabilidade social e financeira.

Tais preconceitos foram reforçados na pergunta sobre em relação a quais imigrantes há mais discriminações na sociedade e quais discriminações são essas. Sobre isso, nove educandos do Colégio Tiradentes deixaram a questão em branco, nove acreditam que os imigrantes não passam por situações discriminatórias na sociedade, sete falaram que não sabem e 107 trouxeram que sim, os imigrantes são discriminados. Sobre os dados do XV de Novembro, seis

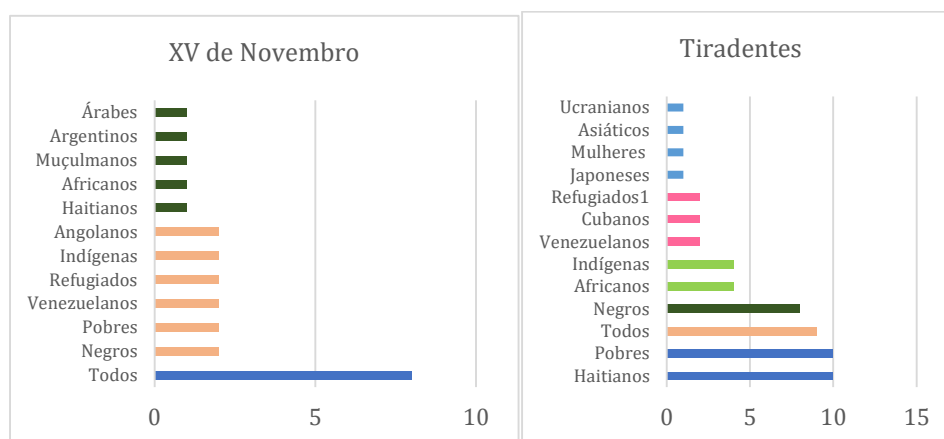
educandos disseram que os sujeitos imigrantes não sofrem discriminações, oito afirmaram não saber, 21 não responderam e 61 acreditam que os imigrantes são discriminados.

Conforme os gráficos 62 e 63, a maior discriminação para com os imigrantes, segundo os educandos, é relativa à questão racial. Esse racismo, no caso dos educandos, provavelmente deva ser principalmente vinculado à cor da pele, pois olhando os gráficos 64 e 65, eles apontaram muitas nacionalidades negras como foco de preconceito racial. Tanto que alguns apenas responderam que os imigrantes negros ou africanos são discriminados, sem especificar. Porém, baseio-me em Van Dijk (2005) quando compreendo que o racismo não é relacionado só à cor da pele, mas com a questão da própria etnia, na qual a imigração em si tende a ser tratada como uma ameaça e as relações étnicas são relacionadas ao crime, drogas e violência. Essa perspectiva de Van Dijk (2005) vai ao encontro inclusive com praticamente todas as outras respostas dos educandos, pois a exclusão, o desrespeito, o relacionar a imigração de qualquer nacionalidade que não seja a europeia com o crime, por exemplo, são discriminações e estereótipos que tem o preconceito e o racismo por trás.

Gráficos 62 e 63: Tipos de discriminações com imigrantes

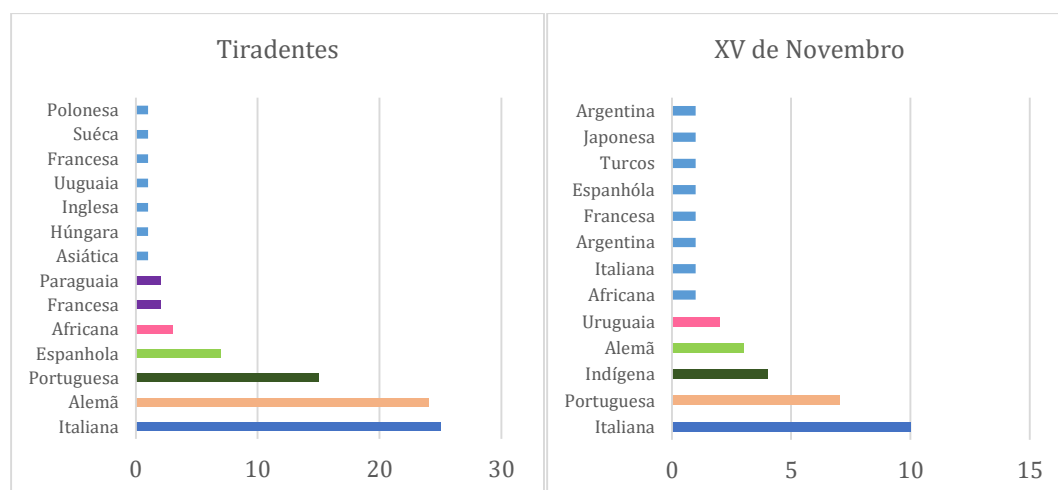


Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Gráficos 64 e 65: Tipos de imigrantes discriminados

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Para finalizar o questionário, ainda inseri uma questão abordando sobre a descendência, a fim de compreender as relações dos sujeitos com a cultura migrante e com o autoconhecimento como descendentes de imigrantes. Com os dados, percebi que no Tiradentes 78 educandos sabiam qual era a origem de suas famílias, sendo desses, apenas 26 se reconheciam como descendentes. Já sobre os educandos do XV de Novembro, apenas 30 sabiam a origem das suas famílias, sendo que desses 12 afirmaram que se sentem descendentes e imigrantes.

Gráficos 66 e 67: Culturas de descendência dos educandos

Fonte: Dados do questionário da fase exploratória, 2023.

Como é possível perceber em ambos os gráficos das escolas, as etnias que mais ganharam destaque foram italiana, alemã e portuguesa. Tais dados estão relacionados provavelmente à questão de que nos anos de 1800 foram implantadas colônias tanto italianas quanto alemãs no estado do Rio Grande do Sul, e com o tempo esses sujeitos acabaram se

espalhando pelo estado. Em relação à etnia portuguesa, é inevitável não lembrar que a cidade de São Gabriel teve a sua constituição a partir de disputas de terras e formação de povoações tanto portuguesas e espanholas. Porém, o que chamou atenção é que a descendência espanhola apareceu com pouca força nas respostas dos educandos com XV de Novembro.

Quanto à pergunta sobre a presença das culturas de descendência em suas casas, no Colégio Tiradentes, 28 educandos apontaram que elas são muito presentes principalmente através culinária, alguns costumes e principalmente a língua. Segundo vários educandos, em suas casas a língua alemã e italiana se fazem presentes, através de seus pais e avós. Já em relação ao XV de Novembro, apenas 12 disseram se sentir como descendentes de migrantes, através do contato, principalmente, com a cultura italiana e alemã.

É importante apontar que a presença de tais culturas e costumes dentro da casa dos educandos, contribuem justamente para esse sentimento de pertença ao um lugar, até mesmo nunca visitado ou conhecido. Relaciono tais questões com o que Halbwachs (1990) teoriza como memória coletiva, a qual envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Algumas lembranças individuais penetram na memória coletiva, mudando de figura ao serem realocadas em um conjunto que não se restringe a uma consciência individual. O autor também considera que essa memória coletiva está relacionada com as lembranças e bagagens históricas, que podem ser ampliadas através da conversação ou pela leitura. Mas, essa memória, por ser histórica, é emprestada e contada pelos outros membros da nação.

Diante dessa pesquisa exploratória, reafirmo que esta tese não pretende apenas compreender como os jovens se relacionam com as migrações, mas, sobretudo, provocar mudanças de olhar – tanto no campo da comunicação quanto no da educação. Ao escutar os educandos e mapear suas concepções, relações e consumos midiáticos, percebo o quanto ainda se faz urgente e necessário romper com discursos enraizados e oferecer espaços de escuta, criação e reflexão crítica. Nesse sentido, reforço que este trabalho se ancora em um compromisso político-pedagógico com a transformação social, entendendo a educomunicação como uma prática dialógica e emancipatória, que valoriza os saberes dos sujeitos e fomenta sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. É justamente nessa direção que as oficinas educacionais ganham potência: como dispositivos de encontro, tensionamento e formação, que não apenas informam, mas formam, mobilizam e libertam. A partir do que pude analisar neste tópico, no próximo capítulo me dedicarei a apresentar as oficinas de forma concreta, inspiradas nos princípios freireanos, nas contribuições de Mario Kaplún e de Simón Rodríguez – pensadas como prática de coautoria com os educandos, sujeitos

capazes de ressignificar suas narrativas, suas memórias e, com elas, também o mundo que os cerca.

4.5. O planejamento da ação intervenção

Neste espaço, proponho apresentar e discutir algumas orientações que foram fundamentais para o desenvolvimento das atividades e das oficinas educacionais realizadas com os educandos partícipes deste projeto. Destaco que as pistas e constatações advindas do questionário exploratório foram fundamentais para a construção das propostas das oficinas, contribuindo significativamente na constituição de pressupostos, critérios de escolha dos educandos, temas geradores e metodologias adotadas.

Inicialmente, a proposta era desenvolver atividades com dois grupos distintos de educandos, conforme previsto na qualificação: um na Escola XV de Novembro e outro no Colégio Tiradentes. Mas, durante a realização do campo da tese, esse planejamento precisou ser revisto. Após quatro encontros com os educandos da Escola XV de Novembro, infelizmente, tive que encerrar as atividades. Isso se deu em função da dificuldade de engajamento, participação ativa e comprometimento com as propostas, o que penso estar relacionado, entre outros fatores, com o contexto atual do ensino público. Apesar dos educandos estarem ali por livre escolha, demonstravam dificuldade em se envolver, discutir ou mesmo realizar as atividades propostas. Em uma das oficinas, por exemplo, solicitei apenas uma tarefa escrita, mas somente uma educanda a entregou.

Durante os encontros, muitos relataram insatisfações com o do novo ensino médio, apontando a presença de disciplinas que, segundo eles, não contribuíam com os conteúdos exigidos em vestibulares e no ENEM. Além disso, mostravam preocupações com a desorganização das propostas pedagógicas e a falta de professores em áreas fundamentais como português e matemática. Ao escutar tais relatos, busquei reforçar a importância da participação no projeto como uma oportunidade de aprofundamento crítico sobre a temática migratória, que poderia inclusive beneficiar seus desempenhos em vestibulares ou até mesmo no ENEM. Mas, infelizmente, o desânimo continuou presente. No último encontro agendado, nenhum educando compareceu. Diante desse cenário, e após diálogo com minha orientadora, compreendemos que, naquele momento, o mais viável seria concentrar os esforços apenas nas oficinas realizadas no Colégio Tiradentes.

Aponto que fui muito resistente à ideia de não dar continuidade ao projeto no XV de Novembro, mas esse encerramento foi inevitável, apesar de compreender que um dos pilares

da educomunicação é justamente a construção de processos formativos e educacionais com sujeitos de classes populares – espaços onde o potencial transformador dessa abordagem se intensifica. Neste sentido, Paulo Freire (1970) nos lembra que a educação só faz sentido como prática da liberdade, o que implica estar com os oprimidos, escutá-los e construir com eles. Já Mario Kaplún (1998) compreende que comunicação educativa não se dá por transmissão, mas por trocas – e, ainda que o diálogo tenha sido tentado, ele pouco aconteceu. Além disso, inspirei-me em Simón Rodríguez, com a frase “Ou inventamos, ou erramos”. Neste caso, mesmo com insatisfação, precisei reinventar o meu percurso de campo de pesquisa. Reconheço hoje que, por mais que a diversidade dos dois grupos pudesse ter enriquecido essa tese de doutorado, talvez eu não tivesse braços suficientes para analisar todos os dados com a profundidade necessária.

Dando sequência à discussão, para garantir qualidade nas oficinas, defini que o grupo de participantes não poderia ultrapassar dez educandos. Para isso, elaborei critérios de seleção, buscando contemplar perfis diversos que pudessem ser relevantes para a proposta da pesquisa. Conforme destaca Thiollent (1980), a representatividade em uma pesquisa não precisa ser numérica, mas deve considerar aspectos sociais, políticos e de opinião relacionados ao objeto estudado. Assim, os critérios utilizados foram:

- a) *Gênero*: seleção de educandos tanto do sexo feminino, quanto do masculino.
- b) *Classe*: o questionário exploratório trouxe pistas sobre as condições econômicas dos educandos, tanto por meio da profissão dos pais, quanto pelo local de moradia, por exemplo. Então, proponho selecionar educandos que se encontram em diferentes situações econômicas.
- c) *Diversidade de atividades dos pais*: neste critério, a intenção era incluir educandos cujos pais atuassem em diferentes áreas profissionais, de modo a ampliar a diversidade de visões dentro do grupo. Havia também o interesse específico em incluir filhos de militares, com o objetivo de observar possíveis discursos relacionados à temática migratória a partir desse contexto familiar. No entanto, adianto que essa intenção não se concretizou como esperado: entre os educandos participantes, apenas um era filho de um bombeiro militar. Isso reforça a ideia de que, em pesquisas de campo, nem sempre todos os critérios estabelecidos previamente podem ser atendidos – muitas vezes, fatores externos e limitações contextuais acabam influenciando.
- d) *Auto identificação*: é relacionado à questão de se auto identificar como descendente de migrantes, como brasileiro ou até mesmo aqueles que não sabem de quais etnias descendem. Buscarei diversidade também em relação a este critérios.

- e) *Experiência com migrantes*: a proposta é inserir nas atividades educomunicativas sujeitos que apontaram que são próximos de imigrantes, seja no convívio de familiares ou amigos, bem como em lugares públicos, como na própria igreja, por exemplo e outros que não tem estas experiências.
- f) *Diversidade de concepções sobre as migrações*: seleção de educandos que têm um discurso estereotipados e também aqueles que são favoráveis à temática migratória, para que durante as atividades educomunicativas haja essa diversidade de concepções.
- g) *Olhares sobre o tema das migrações*: neste critério serão selecionados para participação das oficinas educomunicativas educandos que mostraram, através do questionário exploratório, um olhar mais crítico da mídia quanto à temática migratória, ao apontar preconceitos e estereótipos, bem como aqueles que trouxeram que a mídia trata as migrações de forma respeitosa.

Após compreender os critérios e características dos educandos que foram selecionados para as oficinas educomunicativas, propus alguns princípios básicos que contribuiriam para norteá-las e planejá-las, de forma a levar em consideração os pressupostos da educomunicação, a fim de conseguir dar conta da problemática da pesquisa. Seguem os pressupostos:

- a) Valorizar as experiências pessoais e as vivências dos educandos;
- b) Incluir como temas das oficinas, aspectos apontados pelos sujeitos sobre as migrações durante a pesquisa exploratória, bem como durante os encontros com os grupos de educandos selecionados para as oficinas;
- c) Valorizar elementos culturais e saberes dos sujeitos sobre a temática migratória durante o processo de formação e transformação do conhecimento;
- d) Potencializar conhecimentos e competências dos sujeitos sobre a temática migratória e meios de comunicação;
- e) Incluir nas atividades com os educandos elementos lúdicos educativos, caso sejam do interesse dos educandos e estejam relacionados com o tema da pesquisa;
- f) Promover uma relação dialógica, de forma a romper com a unilateralidade de educandos *versus* educadores, bem como sujeitos *versus* meios de comunicação.

Depois de formular pressupostos, o próximo passo foi pensar os principais temas que devem estar presentes nas oficinas educomunicativas. Para isso, baseio-me em Freire (1970), quando aponta a necessidade de investigação dos temas geradores, que objetivam a captação das suas temáticas básicas para organizar o conteúdo programático das atividades. Importante

apontar que essa investigação não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora; sendo assim, deve proporcionar aos sujeitos uma apreensão e tomada de consciência crítica sobre os conteúdos propostos.

Para dar o pontapé na pesquisa, foram selecionados cinco temas para as atividades, baseados nos subsídios do questionário exploratório: Migração e suas características; concepções e como se distinguem as etnias; auto percepção das migrações históricas; crítica da construção midiática sobre a temática migratória; abordagem crítica dos gêneros midiáticos; produções midiáticas.

O primeiro tema *migração e suas características* objetiva refletir junto aos educandos sobre a questão das migrações de forma geral, como tratar de aspectos que norteiam os conceitos de migrante transnacional e refugiado, por exemplo. Durante a análise exploratória, observei que vários educandos ainda confundem a questão migratória entre países com os deslocamentos dentro de brasileiros no Brasil. Além disso, foi importante tratar sobre a questão de diferença de migrante e descendente, pois percebo uma confusão sobre isso, visto que a presença cultura de descendência, em alguns casos, é muito forte. Aponto que esse primeiro tema foi para que os educandos tenham uma proximidade e entendimento maior do que são as migrações imprescindível para o desenvolvimento das oficinas educacionais.

O segundo tema norteia a questão das *concepções e como se distinguem as etnias*, a fim de discutir e criar discernimento sobre as problemáticas e contextos que envolvem as migrações atuais, tanto em relação às etnias que se fazem presentes hoje na cidade de São Gabriel, bem como compreender mais sobre migrações que estão na mídia e emergência no BR, como os próprios ucranianos. Por mais que não haja migrantes ucranianos na cidade que a pesquisa está sendo realizada, falar sobre eles se faz necessário para que os educandos compreendam a mobilidade desses sujeitos. Neste tema gerador, também é importante levantar discussões aprofundadas relacionadas às nacionalidades dos migrantes, a fim de perceber como os educandos as distinguem e as percebem.

Outro tema é *auto percepção das migrações históricas*, que foi elencada visto que muitos sujeitos se identificam como descendentes de imigrantes. Assim, o objetivo é entender como as migrações históricas são vistas pelos educandos, percebendo se existe matrizes hegemônicas presentes nos discursos, como a própria questão da dicotomia “nós” e “eles”. Assim, será possível, inclusive, fomentar um discernimento sobre a questão das matrizes europeias, que travam os europeus como superiores aos outros.

Os últimos dois temas geradores estão relacionados à questão midiática. O primeiro é sobre a *crítica das construções midiáticas sobre a temática migratória*, que objetiva realizar

desconstruções de produtos hegemônicos das mídias hegemônicas quanto à temática migratória, com a finalidade de fomentar a criticidade midiática dos sujeitos quanto às marcas de produção e sentido das mensagens dos meios de comunicação. O quinto tema gerador é a *abordagem crítica dos gêneros midiáticos* para construir um caminho reflexivo sobre os meios de comunicação, trazendo à luz uma discussão sobre o que os sujeitos percebem sobre esses meios, como eles funcionam, seus enquadramentos, bem como as possíveis potencialidades desses meios para a educação.

Para além dos temas geradores, traço trazer um desenho de algumas possíveis metodologias para a realização das oficinas educacionais, que trabalharão os temas geradores nas suas concepções. Como já assinalado, neste trabalho tenho como concepção a transmetodologia para nortear toda a construção da pesquisa investigativa. Desta forma, a construção das atividades de campo apresenta movimentos metodológicos inspirados na pesquisa-ação e intervenção com um caráter educacional.

De forma a seguir os propósitos da educação e da própria pesquisa-ação, uma primeira proposta é o *grupo de discussão*, o qual compreendo pode ser utilizado momento de reflexão em conjunto de forma coletiva, participativa e horizontal. A partir de tal movimento proporcionar um momento de escuta e dar voz aos sujeitos partícipes da pesquisa para compartilharem suas perspectivas sobre a temática migratória, bem como problematizá-la. Esses grupos de discussão serão importantes para explorar o que os educandos pensam sobre as migrações, para posteriormente trabalhar com sequências de problematizações dessas percepções.

Uma das propostas metodológicas das oficinas foi promover a *escuta, o diálogo e o debate com especialistas e migrantes*, buscando proporcionar aos educandos uma aproximação mais concreta e vivencial com a temática migratória. O objetivo era criar um espaço de socialização que permitisse conhecer diferentes realidades, experiências de deslocamento e reflexões sobre o processo de integração e as políticas migratórias no Brasil. Essa proposta responde à necessidade de oferecer contrapontos às representações muitas vezes distorcidas das mídias, que, segundo Brasil (2001), costumam utilizar termos imprecisos – como a confusão entre migrante e refugiado – e associar a migração à ilegalidade, reforçando estereótipos negativos. Trago aqui que, embora a proposta inicial fosse contar com a presença de diferentes migrantes para dialogar com os educandos, a direção do Colégio Tiradentes não autorizou a entrada de pessoas externas. Diante dessa limitação, a alternativa encontrada foi convidar o professor Adrian Padilla Fernandez – docente, pesquisador e migrante venezuelano – que aceitou participar de uma das oficinas. O professor abordou o contexto das migrações, a

mobilidade específica dos venezuelanos, o cenário político e social de seu país de origem, e contribuiu com reflexões relevantes sobre a experiência de ser migrante no Brasil. Sua fala foi fundamental para aproximar os educandos da realidade migratória de forma sensível e crítica, dentro dos limites estabelecidos pela escola.

Outra metodologia de trabalho é relacionada ao estímulo à realização, por parte dos educandos, de *pesquisas aprofundadas* sobre o tema. Para isso indicarei *sites* qualificados para que os educandos trabalhem e pesquisem sobre o tema das migrações. Um exemplo *site* é o MigraMundo⁶⁶, projeto jornalístico voltado para às migrações, que compreende a mobilidade como um processo humano e um vetor para o desenvolvimento social, político, econômico e cultural. Outros *sites* que indiquei como fontes de informações para ver um outro lado da imigração, por vezes esquecida pela mídia hegemônica é o Bolívia Cultural⁶⁷ e próprio Blog Miguel Migrante⁶⁸. O primeiro é um *site* direcionado principalmente à nacionalidade boliviana, porém ainda existem algumas matérias que também englobam o interesse de outros imigrantes. Já o Blog Miguel Migrante, é mantido pelo migrante chileno Miguel Ahumada, que vive em São Paulo, possuindo conteúdos alguns autorais e outros que foram previamente divulgados por outras páginas, mas apenas relacionado com o tema das migrações. Além desses, outros espaços midiáticos serão mapeados para as atividades.

Uma das ideias nesta metodologia é que, além dos educandos trabalharem com materiais que tratam a temática migratória com outro viés, em muitos casos através da voz do próprio imigrante, será possível realizar atividades que fomentem a reflexão sobre o discurso das mídias sugeridas *versus* as mídias hegemônicas, as quais os educandos discutiram anteriormente. Tais movimentos comparativos entre essas mídias trarão à luz relatos de consumo e experiências com os próprios meios de comunicação, bem como opiniões e impressões sobre esses meios, principalmente focando na questão de como pautavam o tema da mobilidade humana.

Uma última metodologia sugerida é *apropriações midiáticas*, a qual se refere às possíveis produções midiáticas dos educandos sobre a temática migratória, que permitam as apropriações das mídias de forma crítica, a fim de se diferenciar das produções hegemônicas que já consumiram.

⁶⁶ Site MigraMundo. Disponível em: <https://migramundo.com/quem-somos/>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

⁶⁷ Site Bolívia Cultural. Disponível em: <https://www.boliviacultural.com.br/noticias/destaques/3>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

⁶⁸ Blog Miguel Migrante. Disponível em: <https://miguelmigrante.blogspot.com/>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

Para dar suporte e sistematizar as atividades desenvolvidas nas oficinas, especialmente nos momentos de análise crítica e de observação do processo formativo, organizei três ferramentas metodológicas fundamentais: roteiro desconstrutor de materiais midiáticos (APÊNDICE C); roteiro de Observação do ambiente escolar onde ocorreram as oficinas (APÊNDICE D); e roteiro de observação das Práticas Educomunicativas e Atravessamentos de Mediações (APÊNDICE E).

O *roteiro desconstrutor de materiais midiáticos* foi elaborado, inspirada em análises de Cogo e Silva (206) bem como Brignol (2015), para guiar a análise crítica dos conteúdos midiáticos selecionados para discussão nas oficinas. A partir dele, foi possível examinar aspectos como: a origem da matéria (mídia local, regional, nacional ou internacional), o enquadramento editorial, a temática principal, as abordagens presentes, os silêncios narrativos, os vocabulários predominantes, as fontes utilizadas, a contextualização ou não das informações, os recursos visuais empregados e o viés (positivo, negativo ou neutro) do conteúdo analisado. Essa ferramenta permitiu que os educandos exercitassem a leitura crítica da mídia, observando as intencionalidades e as marcas de mediações que atravessam a construção das notícias midiáticas.

Já os outros dois próximos roteiros, inspirei-me na tese de Saggin (2020) que também usa a educomunicação como um dos conceitos centrais da sua pesquisa. O primeiro roteiro de observação, o qual é sobre o *ambiente escolar onde ocorreram as oficinas* foi utilizado para descrever e analisar o contexto físico e estrutural dos espaços em que as oficinas aconteceram. Foram observadas as características das salas de aula, dos equipamentos disponíveis (como computadores e projetores), a disposição dos ambientes e eventuais limitações ou potencialidades para a realização das atividades educomunicativas. A observação do espaço físico foi importante para compreender como o ambiente influenciava, facilitava ou dificultava as dinâmicas de diálogo, interação e produção crítica dos educandos. Já o roteiro de *observação das práticas educomunicativas e atravessamentos de mediações*, por sua vez, focou na observação dos processos relacionais, comunicativos e formativos durante as oficinas. A partir dele, observei aspectos como: aceitação e engajamento dos educandos nas práticas propostas; dinâmicas de participação (intervenções, debates, cooperação ou conflitos); uso dos celulares; interações entre educandos e entre educandos e pesquisadora; marcas de mediações culturais e midiáticas nas percepções sobre a temática migratória; expressões de competências comunicativas e midiáticas; além de valores como liberdade, respeito, igualdade e solidariedade que emergiam ou eram tensionados no processo. Esse roteiro foi fundamental para captar nuances que não seriam perceptíveis apenas pelas falas formais dos sujeitos,

permitindo analisar os gestos, silêncios, resistências e os movimentos de abertura crítica que emergiram no decorrer das atividades.

4.5.1 Os educandos partícipes do projeto

Depois de organizar os temas, metodologias e ferramentas para as atividades, a próxima fase foi a seleção dos educandos para participarem do projeto, conforme o interesse apontado no questionário exploratório. Para essa seleção dos educandos, os critérios principais que foram levados em consideração foram, em primeiro lugar, as diferentes concepções sobre o tema das migrações, dando atenção para aqueles educandos que tinham um discurso estereotipado, bem como para aqueles que eram favoráveis à temática migratória; em segundo lugar, dei prioridade para as vinculações com o tema das migrações, percebendo tanto o contato com migrantes quando a auto identificação como descendente de migrantes. Esses critérios tiveram uma atenção especial justamente por a tese ter como objetivo contribuir para uma formação crítica sobre o tema das migrações e suas problemáticas. Assim, nada melhor que ter sujeitos com concepções diferentes sobre a temática bem como vinculações distintas com a mobilidade humana.

Para a participação do projeto, não foram selecionados educandos que estivessem no terceiro ano do ensino médio (os quais estavam no segundo ano quando os questionários foram aplicados), pois eles se encontravam em cargos de comando militar sobre os outros alunos da escola. O que acontece é que vários encontros do projeto foram realizados nos períodos de Instrução Geral, que é uma disciplina de ordem militar, na qual os educandos treinam marcha e outras atividades de ordem militar. Então, nesses períodos os educandos do terceiro ano estão ocupados em seus cargos de comando, que são: aluno disciplina, comandantes de companhia e comandantes de pelotões.

No quadro a seguir, trago um cenário geral dos educandos partícipes da pesquisa e logo após proponho uma descrição mais detalhada de cada um, a partir das respostas dos questionários exploratórios.

Quadro 2: Perfil geral sobre os critérios de escolha dos educandos do Colégio Tiradentes

Critério de Escolha	Nº de participantes por cada critério
Concepção das migrações	- Favorável às migrações, com ressalva: ajuda na mão de obra, mas pode ser prejudicial; podemos receber os migrantes, mas com moderação por causa de superlotação (2 educandos) - Favorável às migrações: deixar a mão de obra mais competitiva; busca de condições melhores (2 educandos) - Contra as migrações, pois o Brasil não tem capacidade para recebê-los (1 educando)
Experiência com migrantes	- Não tem experiência com migrantes (3 educandos) - Tem experiência com migrantes (2 educandos)
Auto identificação	- Se sente ou se auto reconhece como descendente (3 educandos) - Não se sente ou auto reconhece como descendente (2 educandos)
Olhares sobre o tema das migrações	- Mídia relaciona as migrações com guerras, terremotos (1 educando) - Mídia tratando de acolhimento de imigrantes no BR (1 educando) - Mídia apresenta mentiras e números assustadores (1 educando) - Mídia relaciona com ilegalidade (1 educando) - Mídia tratando de migração de ucranianos para o BR (1 educando)
Atividade dos pais	- Empresário (1 educando) - Pecuarista (1 educando) - Veterinário (1 educando) - Bombeiro Militar (1 educando) - Agricultor (1 educando)
Atividade das mães	- Empresária (1 educando) - Técnica de enfermagem (1 educando) - Agente de saúde (1 educando) - Dona de casa (1 educando) - Comerciante
Gênero	- Feminino (2 educandos) - Masculino (3 educandos)

Fonte: Autora.

Na sequência, apresento uma breve descrição dos educandos selecionados para participar das oficinas educacionais, a partir das informações obtidas nos questionários exploratórios. A escolha desses sujeitos considerou, além de seus perfis socioculturais e midiáticos, o interesse demonstrado nas temáticas propostas e a disponibilidade para o envolvimento nas práticas educacionais.

a) Douglas

Filho de bombeiro militar e comerciante, cursa o segundo ano do ensino médio, tem 15 anos e não identificou com quem mora em um bairro periférico da cidade de São Gabriel. Não tem computador, mas possui celular com acesso à internet e costuma ler revistas em quadrinhos, bem como assiste filmes e séries no Canal de Streaming *Netflix*. Sua maior fonte de informações é a rede social *Instagram*.

Sobre o tema das migrações, Douglas diz saber que “migrações são quando chegam estrangeiros em um país”. Além disso, o educando afirma que nunca discutiu sobre o tema dentro da sala de aula, mas já conversou sobre isso com familiares. Nessas conversas, surgiu a questão do porquê “as famílias abandonarem suas histórias em seus antigos abrigos para criar um novo lar em um novo lugar”.

Sobre a questão midiática, Douglas pontua que viu uma matéria sobre a retirada de haitianos de lugares públicos para o centro de acolhimento em Santana do Livramento, cidade que faz fronteira com o Uruguai. Sobre a sua visão sobre o tema da mobilidade humana, o educando observa que é a favor das migrações, bem como acredita que seja necessário que os imigrantes recebam algum tipo de apoio econômico para se estabelecerem aqui.

O educando ainda observa que existem imigrantes na cidade de São Gabriel, como os próprios haitianos e uruguaios, e que tem contato com os últimos. Além disso, observa que os sujeitos em mobilidade são discriminados racialmente, financeiramente e julgados por estarem em um país diferente. Em relação à descendência, disse não sabe qual a descendência imigrante de seus familiares.

b) Pedro

Filho de empresários, cursa o segundo ano do ensino médio, tem 15 anos e mora com seus pais em um bairro nobre da cidade de São Gabriel. Tem computador e celular com acesso à internet, costuma ler jornais, bem como assistir animes, seriados e documentários no Canal de Streaming *Netflix*. Sua maior fonte de informações são matérias disponibilizadas no *Google*.

Sobre o tema das migrações, Pedro diz saber que as migrações “em geral, é a busca por um local melhor, com oportunidades ou experiências de vida, motivos que fazem com que humanos mudem de local”. Quando perguntado se já discutiu sobre o tema na escola, o educando respondeu que sim, compartilhando que apareceram assuntos como refúgio, colonização (italianos e alemães) e fuga dos árabes. Além disso, o educando pontuou que o tema também apareceu em discussões em casa com seus pais, os quais são contra as migrações.

Sobre a questão midiática, Pedro disse que já viu a mobilidade humana ser tratada nas mídias, com “mentiras, números assustadores e coisas fantásticas”. Porém, por mais que tenha noção de que a mídia em alguns casos trata a temática migratória de forma negativa, o educando pontua que é contra as migrações, pois o Brasil não tem capacidade para receber migrantes, por mais que seja uma oportunidade para essas pessoas.

Além disso, Pedro compartilha que existem imigrantes na cidade de São Gabriel, como haitianos, cubanos, senegaleses, sírios e libaneses, mas que não tem contato com esses imigrantes. Porém, tem uma prima emigrante que mora na Angola. Outra questão pontuada pelo educando foi que percebe que os imigrantes são tratados de forma diferente na nossa sociedade: “no caso de europeus são bem tratados, mas os sul-americanos são maltratados”. Na cidade de São Gabriel, aponta que existem alguns senegaleses que fazem comércio de rua. Sobre esses sujeitos, Pedro compartilha em uma de suas respostas que um dos militares da escola chamou os imigrantes senegaleses como “traficantes do Nacional”.

Em relação à descendência, o educando disse que se auto reconhece como descendente de italianos, pois essa descendência está tanto do lado materno quanto do paterno e porque a proximidade com a cultura italiana aparece dentro de casa com o dialeto, expressões e a própria comida.

c) Breno

Filho de pai pecuarista e mãe técnica de enfermagem, cursa o segundo ano do ensino médio, tem 15 anos e mora com sua mãe e seu pai em um bairro nobre da cidade de São Gabriel. Não tem computador, mas tem celular com acesso à internet, e costuma assistir séries e filmes em canais de televisão tanto pagos quanto abertos, como SBT, Globo, Netflix e HBO. Além disso, costuma escutar futebol e música no rádio. Seus principais canais de informações na internet são o Google e a rede social *Instagram*.

Em relação às migrações, Breno diz que não sabe muito bem sobre o tema e que não lembra se viu sobre ele na escola e se discutiu com sua família ou amigos. Quando perguntado se já viu sobre o tema migratória nas mídias, o educando afirmou que viu/escutou notícias na rádio e na televisão sobre imigrantes do Haiti e da Síria, que falavam sobre o terremoto, guerras e sobre o atravessamento de fronteiras.

O educando ainda compartilhou que acredita que as migrações podem ajudar na economia do Brasil, trazendo trabalhadores. Porém, é preciso ter cuidado, pois pode também ser prejudicial para o país, visto que podem precisar de auxílio para moradia e comida. Breno ainda apontou que percebe que existem imigrantes na cidade de São Gabriel, como haitianos,

uruguayos, cubanos, mas que não tem contato com esses sujeitos. Além disso, disse que percebe que os migrantes são tratados na nossa sociedade com indiferença. Em relação à descendência, disse que não se sente muito descendente, pois a cultura italiana da parte materna não tem forte presença em casa.

d) Martina

Filha de pai veterinário e mãe agente de saúde, cursa o segundo ano do ensino médio, tem 15 anos e mora com seus pais e seus irmãos no centro cidade de São Gabriel. Tem computador e celular com acesso à internet e costuma assistir séries, mini séries, documentários e *reality shows* em canais pagos como Globo Play e History Chanel. Suas maiores fontes de informações são matérias disponibilizadas nas redes sociais *Twitter* e *Instagram*.

Sobre as migrações, Martina diz saber um pouco e que já ouviu falar dentro da sala de aula: “Eu me lembro que em uma aula de geografia no 9º ano falamos sobre os países com pouca renda e expectativa de vida, onde a população acabava migrando para outros países à procura de melhora qualidade de vida”. Além disso, o assunto surgiu nas discussões em família quando assistiram o programa “Área Restrita”, que mostra o contrabando no Brasil. Segundo Martina, um dos episódios mostrou pessoas que estavam migrando para o país de forma ilegal. Esse relato da educanda é reforçado quando observa que na mídia, de forma geral, os imigrantes tendem a ser mostrados como criminosos. Sobre a sua opinião em relação à temática migratória, a educanda diz: “Eu acho que o Brasil é um país muito diverso em questão de origens. Portanto, acho que devemos abrir as portas para a migração, porém com controle e moderação, para não ocorrer uma espécie de superlotação”.

Martina ainda compartilha que percebe imigrantes em São Gabriel, principalmente haitianos e uruguayos, mas que não tem contato com eles. Sobre a inclusão desses sujeitos em mobilidade, a educanda diz que não percebe que sejam tratados de forma diferente na nossa sociedade ou que são de alguma forma discriminados pois, segundo ela “o Brasil é um país com muitas origens”.

Em relação à descendência, a educanda disse se auto reconhece como descendente de italianos pois, a sua família paterna fala italiano e mais tem mais alguns costumes dentro de casa. Martina também tem descendência portuguesa por parte de mãe.

e) Vitória

Filha de pai agricultor e mãe dona de casa, cursa o segundo ano do ensino médio, tem 15 anos e mora com seus pais em um bairro nobre da cidade de São Gabriel. Tem computador

e celular com acesso à internet, e costuma ver novelas, *Jornal do Almoço* e *Jornal Nacional* (ambos da Rede Globo), nos canais abertos Globo e SBT. Suas maiores fontes de informações na internet são matérias disponibilizadas no Google e nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*.

Sobre as migrações, Vitória diz que sabe sobre o assunto e que já discutiu sobre isso dentro da sala de aula, pautando o refúgio dos venezuelanos e a migração de italianos para o Brasil. Nas discussões com sua família, a imigração italiana já foi pauta.

Em relação à mobilidade humana nas mídias, a educanda compartilhou que viu alguns conteúdos tanto no *Instagram* quanto no Programa Fantástico (Rede Globo) sobre a imigração de ucranianos para o nosso país. Quando perguntada sobre o que acha das migrações, a educanda compartilhou que é a favor, pois esses sujeitos estão em busca de vidas melhores.

Além disso, a educanda ainda compartilha que percebe imigrantes em São Gabriel, principalmente, mas que não tem contato com eles. Sobre a inclusão desses sujeitos em mobilidade, Vitória compartilha que percebe que alguns brasileiros os tratam com desprezo justamente por serem de outro país ou por serem negros. Para ela “a principal discriminação é o racismo e os imigrantes que acabam sofrendo são os haitianos, por exemplo”. Em relação à descendência, a educanda disse se auto reconhece como descendente de italianos, por parte materna e paterna.

f) Ana Clara

Filha de professora e vendedor de máquinas agrícolas, cursa o segundo ano do ensino médio, tem 15 anos e mora no Centro da cidade de São Gabriel. Possui celular com acesso à internet, acesso à TV paga, tendo costume de assistir filmes e séries na *Netflix*.

Sobre o tema das migrações, Ana Clara diz que já escutou sobre o tema na escola, o conceito e “principalmente em geografia e história, sobre o motivo de algumas pessoas migrarem”. Já em casa, a educanda apontou que conversou apenas sobre a sua descendência.

Sobre a questão midiática, Ana Clara observa que viu em alguns *sites* da internet a migração relacionada a crises nas quais os países passam, o que obriga seus povos a migrarem. Já em relação à visão sobre o tema da mobilidade humana, a educanda aponta que o Brasil tem condições de receber novas pessoas, apesar de não ser um país muito estruturado. Além disso, observa que “isso pode causar um crise no país, por consequência de uma superlotação”.

Em relação ao contexto de São Gabriel, a educanda diz que sabe que na cidade têm imigrantes haitianos e venezuelanos, mas que não têm contato com esses sujeitos. Além disso, observa que por mais que não tenha contato com imigrantes, acredita que haja preconceito com

esses sujeitos, principalmente racial. Em relação à descendência, disse que é húngara por parte de mãe e que por parte de pai não sabe.

g) Helena

Filha de corretor de imóveis e de empresária, cursa o segundo ano do ensino médio, tem 14 anos e mora com seus pais e mais dois irmãos no centro da Cidade de São Gabriel. Tem computador e celular com acesso à internet, e costuma assistir programas sobre natureza, séries e novelas em canais pagos, como Discovery e Animal Planet. Suas maiores fontes de informações na internet são matérias sem nenhum site de notícias específico.

Sobre as migrações, Helena diz que sabe que as migrações são relacionadas a “necessidade de certas pessoas de sair de seu país de origem e migrar para outros por diversos motivos”. Além disso, aponta que não lembra se estudou isso dentro da sala de aula, e nunca conversou sobre com família e amigos. Em relação à mobilidade humana nas mídias, a educanda compartilhou que viu uma notícia na Globo sobre um “grupo de imigrantes que vinham para o Brasil de barco e acabaram de afogando, pois o bote que estavam afundou devido a superlotação”. Quando perguntada sobre o que acha das migrações, a educanda compartilhou que acha o assunto importante, ainda mais pelo Brasil ser um país diverso. Segundo ela, devemos receber os imigrantes e ajuda-los a se instalar.

Além disso, a educanda ainda compartilha que percebe imigrantes em São Gabriel, principalmente, senegaleses, haitianos e cubanos, porém não tem contato com eles. Sobre a inclusão desses sujeitos em mobilidade, Helena compartilha que percebe que alguns imigrantes sofrem preconceito por terem aspectos culturais diferentes, como religião e comportamentos. Em relação à descendência, a educanda disse que não sabe a descendência de sua família.

h) Manuela

Manuela é filha de uma agente de saúde e de um veterinário, tem 15 anos e cursa o segundo ano do Ensino Médio. Reside no centro da cidade de São Gabriel (RS), com sua mãe e seus dois irmãos. Possui acesso à internet tanto pelo celular quanto pelo computador. Relatou que, quando tem tempo livre, gosta de ler revistas e jornais, além de assistir a programas de televisão por assinatura, principalmente em canais como HBO, HGTV, Nickelodeon, TLC e History Channel, com interesse voltado a temas como construção, casas e eventos.

Em relação à temática migratória, Manuela demonstrou conhecer os conceitos de “imigração” e “emigração”, afirmando que teve contato com esses termos nas aulas escolares, associados aos movimentos de entrada e saída de pessoas entre países. Contudo, relatou não

ter discutido o tema no cotidiano escolar ou com amigos. Quanto às representações midiáticas sobre migração, disse não se lembrar de ter visto ou consumido conteúdos específicos sobre o assunto.

Sobre sua percepção acerca da mobilidade humana, expressou uma visão condicionada: considera justificável a migração em situações de refúgio ou necessidade, mas aponta que, em casos que julga “desnecessários”, não vê motivo claro para a mobilidade, embora não a considere algo errado. Em relação ao contexto local, Manuela reconheceu a presença de migrantes haitianos em São Gabriel, relatando experiências de contato, como a compra de produtos comercializados por haitianos no centro da cidade. Demonstrou também uma percepção crítica ao mencionar que migrantes, especialmente negros e oriundos de países mais pobres, podem enfrentar situações de preconceito. Declarou ser descendente de italianos (por parte de pai) e portugueses (por parte de mãe).

5 AS OFICINAS E AS APROPRIAÇÕES EDUCOMUNICATIVAS DOS JOVENS

Este capítulo é dedicado a discorrer sobre as oficinas e atividades educomunicativas realizadas ao longo desta pesquisa. Mais do que um simples relato das ações, ele se propõe como um espaço de reflexão sobre os resultados e interpretações construídos a partir dos movimentos investigativos vivenciados em campo. Para dar maior clareza e organização aos dados, o texto está estruturado em dois grandes momentos. O primeiro trata da processualidade das oficinas, com foco na forma como foram organizadas, suas propostas e objetivos, bem como nos saberes que emergiram de maneira mais ampla durante sua implementação. Neste ponto, busco explicitar os caminhos metodológicos escolhidos e os sentidos que se constituíram ao longo das práticas.

O segundo momento volta-se de forma mais atenta aos saberes e às apropriações midiáticas dos educandos, analisados a partir de cinco grandes eixos que me permitem compreender e sistematizar as mediações presentes nas suas falas e produções. São eles: mediações socioculturais e identitárias; construção cidadã de saberes interculturais; desconstrução de narrativas midiáticas hegemônicas; mediações tecnológicas e processos educomunicativos; e fanzines: apropriação midiática e protagonismo comunicativo. A partir desses eixos, proponho uma análise final interpretativa permitindo uma leitura e uma reflexão mais densa sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos às migrações e às mediações que marcam suas formas de ver, sentir e agir no mundo, e também observando seus comportamentos, interações e diálogos.

5.1 Práticas, processos e atividades das oficinas educomunicativas

Para a realização das atividades de campo com os educandos, tive o cuidado de ir construindo uma aproximação cautelosa, sempre na busca de escutar suas inquietações e valorizar seus saberes e aprendizados. Tanto que as primeiras atividades tiveram o propósito de entender mais sobre o que os educandos pensavam sobre a temática migratória, as relações do tema com as mídias e como as mediações estavam presentes nos seus saberes.

A *primeira atividade* de campo com os educandos foi realizada no dia 21 de março. Quando cheguei à escola, fui recebida pela professora Mariela, coordenadora de ensino. Ela me apresentou ao novo comandante do Liceu Militar, que me tratou com muita cordialidade, dizendo que eu deveria me sentir em casa e que meu projeto era muito bem recebido pela escola.

Logo após conversei de forma franca com a professora Mariela, pois queria saber sobre a continuidade do projeto. Fiquei sabendo que o comandante era bastante rígido e não aceitava atividades extras com os educandos; que ele concordou com a continuidade do projeto desde que não interferisse nas aulas dos educandos, e que só participariam aqueles com nota superior à média, que é 7. Em seguida, ela me entregou o calendário escolar para que eu pudesse planejar melhor as atividades e me ofereceu a biblioteca para realizar o encontro naquele dia.

A princípio, a ideia era que eu ficasse no auditório, mas ele foi ocupado para as atividades de Instrução Geral com o restante da escola devido à chuva. Normalmente, tais atividades envolvem exercícios de ordem unida ou palestras com convidados. A ordem unida são práticas de treinamento típicas do ambiente militar, voltadas para desenvolver disciplina, coordenação e espírito de corpo, por meio de movimentos sincronizados e comandos executados coletivamente, como marchas, paradas, saudações e mudanças de direção, todos realizados com precisão. Diante disso, o período foi disponibilizado para a realização do projeto, já que os educandos participantes não precisariam se ausentar de suas aulas regulares para estar presentes na atividade.

Imagem 4: Registro da Primeira Oficina



Fonte: Arquivo pessoal.

A *processualidade* desta atividade foi pensada para apresentação dos educandos e exploração inicial sobre o que eles entendiam sobre as migrações e suas características. Foi

realizada na biblioteca da escola. Lá existem ilhas de estudos, então juntamos duas delas para que ficássemos em um grande círculo. Neste primeiro momento, me apresentei novamente, comentei sobre as atividades que seriam realizadas, sempre deixando claro sobre a importância da participação e da relevância dos seus saberes. Quando conversava com eles, me colocava também como sujeita que estava ali para aprender com eles. Neste dia apenas o educando Breno, que mostrou interesse de participar do projeto faltou. Sendo assim, a atividade contou com a participação de Manuela, Martina, Helena, Vitória, Ana Clara, Pedro e Douglas.

Nesta primeira parte, os educandos estavam agitados, porque queriam falar sobre como era o Colégio Tiradentes há 10 anos atrás, quando eu estudava lá. Assuntos sobre as mudanças da escola, a evolução dos militares, os dias de TRD⁶⁹ (Terapia de Reabilitação Disciplinar) e as atividades extracurriculares surgiram. Como todos eram do segundo ano, ainda não haviam vivido a experiência de ser comandante de pelotão ou de companhia, por exemplo, então, pediram que eu contasse um pouco sobre minha vivência na escola, principalmente por ter sido da primeira turma, depois da sua fundação. No início fiquei um pouco preocupada, mas percebo que essa conversa inicial foi essencial para nos conhecermos como sujeitos. Tínhamos algo em comum: a experiência escolar. Foi um momento importante de aproximação e penso que foi fundamental termos pontos e vivências em comum. Eu me sentia em casa, à vontade naquele espaço, afinal, tinha passado três anos da minha vida naquele colégio, conhecia o ambiente, suas regras e normas.

Após essa troca, pedi para que eles se apresentassem, falassem de suas vidas e o porquê de aceitarem participar do projeto. O primeiro a responder foi o Douglas, um menino que de primeira impressão me pareceu bem participativo e ao mesmo tempo agitado. Ele me respondeu que “tudo é conhecimento, então é importante saber sobre as coisas”. Além disso, compartilhou que é da cidade de Santana do Livramento, que faz fronteira com o Uruguai. Ele mora hoje em São Gabriel sozinho, pois veio para cá exclusivamente para estudar no Colégio Tiradentes. Quando falava sobre ser de Livramento, comentou que lá tem um centro de acolhimento para imigrantes. Vale lembrar que a cidade de Santana do Livramento, segundo os dados do OBMIGRA 2021, apresentou aumento de 10% de movimentos migratórios.

⁶⁹ No contexto do Colégio Tiradentes da Brigada Militar do Rio Grande do Sul, a sigla TRD refere-se à Terapia de Reabilitação Disciplinar, um programa institucional voltado à correção e reeducação de alunos que cometem infrações disciplinares. Esta medida busca não apenas punir, mas, sobretudo, promover a reflexão sobre os comportamentos inadequados, por meio de um processo orientado que visa à mudança de postura dos educandos. A TRD compreende uma série de ações, como atividades pedagógicas, orientações individuais e coletivas, além da realização de tarefas disciplinares específicas. Estas tarefas podem incluir redações reflexivas, pesquisas, trabalhos manuais ou outras atividades que estimulem o aluno a compreender as consequências de suas atitudes e a internalizar valores como responsabilidade, respeito e disciplina, em consonância com os princípios da formação militarizada do colégio.

A segunda educanda a compartilhar porquê aceitou participar do projeto foi Vitória, uma menina mais tímida e quieta. Ela afirmou que o maior interesse de ter participado do projeto foi porque é descendente de italianos e acha que seria legal participar de um projeto sobre migrações e que o projeto poderia depois dar subsídios para futuras provas de vestibular.

Quando os educandos estavam se apresentando aconteceu algo muito inesperado. Sem perceber, acabei selecionando duas irmãs gêmeas. Elas não estudavam na mesma turma, nem ao menos tinham as mesmas percepções nas respostas dos questionários. Enquanto Martina apontou que não vê discriminações na sociedade com imigrantes, Manuela disse que há sim preconceito e racismo com esses sujeitos de outros países. Além disso, as diferenças de percepções não paravam por aí. Martina pensava que podemos receber imigrantes com um certo controle para não ocorrer uma certa superlotação, já Manuela apontava que se o migrante não tiver opção de escolha, é aceitável que venha. Ambas comentaram que quiseram participar do projeto pois seria uma oportunidade de aprender mais sobre o tema, não é discutido dentro da sala de aula. Por fim, Manuela ainda comentou que gosta de participar de atividades extraclasse.

Além desses educandos, nessa atividade estava presente Pedro, Ana Clara e Helena. Pedro disse que estava participando do projeto por gostar de história. Helena, por sua vez, disse que podia ajudar no vestibular e Ana Clara acreditava que todo conhecimento é válido e gosta de estar sempre bem informada.

Para continuação da atividade, investi na escuta sobre o que eles sabiam sobre as migrações, de forma a tirar dúvidas sobre algumas questões que apareceram nos questionários exploratórios⁷⁰, como as diferenças de migrante *versus* refugiado, migrante *versus* descendente, migração interna *versus* migração entre países, emigrante *versus* imigrante e também a própria questão de apátrida.

Para instigar a discussão, transmiti um conteúdo audiovisual⁷¹ com o relato de Maha Mamo, refugiada que viveu 30 anos como apátrida, sendo 26 deles sem qualquer documento oficial. No vídeo ela explica que a nacionalidade pode ser adquirida pelo local de nascimento ou pela filiação mas, devido ao casamento inter-religioso não registrado de seus pais (sírio e libanesa) ela, sua irmã e seu irmão não foram reconhecidos como cidadãos nem pelo Líbano nem pela Síria. Maha relata as dificuldades enfrentadas por não ter documentos, desde a entrada

⁷⁰ Os questionários exploratórios, apresentados no item 4.3.3 Constatações e pistas da pesquisa exploratória realizada com os sujeitos, foram instrumentos iniciais aplicados com o objetivo de levantar informações sobre o contexto sociocultural dos educandos, suas relações com a mídia e suas concepções sobre migração, subsidiando as etapas seguintes da pesquisa.

⁷¹ Vídeo disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=s8jzSrJbt-Q>>. Acesso em 28 de abril de 2024.

na escola até o acesso à saúde e ao trabalho. Após inúmeras tentativas de obter asilo em diversos países, foi acolhida pelo Brasil em 2014, aproveitando a política de portas abertas para refugiados sírios. No Brasil, trabalhou inicialmente como panfleteira, valorizando a oportunidade de ter um trabalho com documentos pela primeira vez. Em 2016, foi reconhecida como refugiada e, em 2018, tornou-se uma das primeiras pessoas identificadas como apátrida no Brasil, adquirindo a nacionalidade brasileira. Desde então, Maha se dedica a lutar pelos direitos dos 10 milhões de apátridas no mundo.

O vídeo despertou a atenção de todos, que assistiram com foco, sem desviar o olhar, mesmo com a limitação de estrutura – a exibição foi feita pelo notebook na biblioteca, já que o uso de celulares era proibido. Os conceitos de imigrante, refugiado e apátrida apresentados no vídeo trouxeram diversas reflexões.

Após a exibição, iniciou-se um debate sobre imigração, especialmente em relação às políticas dos Estados Unidos. Ana Clara comentou que compreende a decisão norte-americana de manter suas fronteiras mais fechadas, considerando que isso evita a superlotação e mantém a ordem. No entanto, também reconheceu ser injusto impedir totalmente a entrada de pessoas que precisam. Notei nela um esforço de se manter politicamente correta, embora tenha admitido concordância com a rigidez norte-americana, valorizando o bem-estar da população local que, segundo ela, “está bem porque o país se resguarda”. Pedro complementou dizendo que, para se decidir sobre imigração, é preciso considerar o que está em jogo para a população do país receptor. Ele comparou os EUA com o Brasil, ressaltando a diversidade brasileira como um diferencial positivo.

A conversa evoluiu para questões identitárias. Ana Clara comentou sobre suas raízes húngaras, algo que desconhecia até ser informada por um professor da mãe. Pedro falou sobre a mudança de nomes e sobrenomes por imigrantes, como no caso de italianos que abraçaram seus nomes para se adaptar. Manuela trouxe o exemplo de sua família, cuja italianidade é muito viva em Erechim: o avô fala e canta em italiano, e a culinária é muito presente. Pedro também destacou o papel da comida e da língua italiana em sua família, e foi mencionada ainda a importância, para algumas famílias descendentes de italianos e alemães, de manter casamentos dentro da mesma origem. A discussão sinalizou que experiências pessoais, familiares e midiáticas moldam as concepções sobre pertencimento e migração, temas que ganharam mais sentido após o relato impactante de Maha Mamo. Permitiu ver também a presença de concepções simplificadas e alinhadas com posturas restritivas, como as estadunidenses, em relação às migrações

Esses relatos me fizeram pensar sobre como a identidade vai sendo construída nessas pequenas narrativas, nos detalhes das vivências. Como destaca Cuche (2002, p.182), “a identidade é uma construção social e não um dado”, e é nessa construção, muitas vezes invisível, que os educandos começaram a ressignificar suas formas de pertencer. Ao revisitarem suas origens e descendências, estavam entendendo que migrar não é apenas mover-se de um lugar a outro, mas carregar consigo memórias, histórias e marcas culturais que nos constituem intrinsecamente. Essa compreensão foi se desenhando aos poucos, nas falas e nos silêncios, e mostrou como a migração, mais do que um fenômeno geográfico, é um processo identitário. Acho importante apontar que também compreendo aqui que a cultura não é uma bagagem fixa que se carrega intacta, mas algo que se transforma a cada chegada, a cada novo encontro. Ela se (re)constrói nos deslocamentos e nos contextos, reafirmando que identidade e cultura são processos vivos, dinâmicos e permanentemente em movimento.

Além disso, nesse encontro, comecei a perceber com mais clareza as diferentes posturas e níveis de participação entre os educandos. Ana Clara e Pedro se destacaram por suas opiniões incisivas e presença constante nas discussões, sempre buscando argumentar e se posicionar com segurança. Em contrapartida, Vitória e Helena mantinham-se mais reservadas, falavam pouco sobre seus entendimentos e, muitas vezes, interagiam apenas entre si, demonstrando certa timidez. Manuela e Martina mostravam-se interessadas e por vezes participativas, mas sem assumirem uma postura de liderança, como faziam Ana Clara e Pedro. Já Douglas me pareceu mais descontraído, sempre sorridente e bem-humorado, mas percebi que sua fala era contida, como se lhe faltasse confiança. Tenho a impressão de que seu bom humor era uma forma de se incluir no grupo, mesmo quando não se sentia seguro para contribuir com suas ideias de maneira mais assertiva.

Observo que este encontro não foi gravado, mas consegui fazer algumas anotações durante a atividade e depois as complementei nos relatórios de campo. Entendo que esse primeiro momento foi importante para a minha aproximação com os educandos, especialmente pelo fato de eu já ter estudado na escola, o que gerou um vínculo inicial. De forma geral, percebi que o grupo era engajado e participativo, o que me trouxe boas expectativas para o desenvolvimento das atividades seguintes.

O *segundo encontro* com os educandos foi no dia 9 de abril, mais uma vez na biblioteca da escola. Apesar das oficinas serem planejadas para ocorrerem durante as atividades de ordem unida, nesse dia o encontro ocorreu durante o período cedido por alguns professores. Esta atividade foi pensada pra entender as concepções dos educandos sobre a temática migratória propriamente dita. O objetivo aqui foi entender mais a fundo elementos problemáticos da visão

de muitos deles sobre a mobilidade humana. Vários educandos apontaram no questionário exploratório que eram a favor das migrações, porém muitos deles, mesmo sendo favoráveis, ainda apontavam que esses sujeitos podem prejudicar o Brasil com, por exemplo, a “super lotação”, ou que a migração poderia ser negociada, ou seja, poderia vir para o Brasil apenas como mão de obra.

Para instigar a atividade, que também utilizaria a metodologia de grupo de discussão, levei algumas imagens sobre o tema das migrações. As imagens mostradas trazem à tona concepções que apareceram nas respostas dos educandos, como a questão de muitos imigrantes virem para o Brasil, migração em barcos de forma “ilegal”, bem como a questão de serem apenas sujeitos de necessidade. Neste encontro, buscava explorar os atravessamos que contribuíram para essas concepções, permitindo que os educandos compartilhassem se esses entendimentos tinham influência da convivência familiar até mesmo escolar. Segue abaixo as imagens utilizadas para a atividade.

Imagens 5, 6 e 7: Mídias selecionadas para instigar a discussão.





Fonte: Google Imagens.

Nesse dia, apenas a educanda Vitória não participou da atividade, pois não foi à escola. Até mesmo Breno, que havia se ausentado da atividade anterior, esteve presente. Ao apresentar as imagens aos educandos, percepções diversas emergiram. Douglas foi o primeiro a se manifestar, o que me deixou feliz, pois no encontro passado tive a impressão que estava inseguro em compartilhar suas impressões. Ele comentou que entendia os imigrantes como sujeitos que geram demandas sociais, enquanto Breno expressou preocupação com os custos disso, afirmando que ajudar imigrantes poderia reduzir os direitos dos brasileiros.

Essa fala desencadeou um debate instigante. Outros educandos também questionaram os impactos da imigração. Pedro, por exemplo, trouxe à tona a superlotação em Pacaraima, destacando as dificuldades de pequenos municípios ao receber grandes fluxos migratórios. Buscando ampliar a visão do grupo, expliquei que nem todo migrante é extremamente vulnerável. Muitos haitianos e senegaleses, por exemplo, chegam ao Brasil com apoio financeiro e formação acadêmica, mas enfrentam barreiras como a não validação de diplomas. Nesse contexto, apoie-me Mata (2006), quando argumenta que os educandos que os migrantes não devem ser vistos apenas como geradores de custos, mas como sujeitos ativos que também pleiteiam seu espaço e dignidade em novas sociedades. Essa perspectiva contribuiu para tensionar a visão inicialmente mais restrita que alguns educandos apresentaram, e abriu margem para repensarmos o papel dos migrantes além de uma lógica assistencialista e econômica.

Na continuação da discussão, Helena ainda relatou o preconceito que médicos venezuelanos sofrem, mesmo após a revalidação de seus títulos. Pedro mencionou uma médica haitiana que, após se casar, abandonou a profissão devido ao racismo e à desconfiança da

população. Discutimos, então, como os imigrantes não são apenas assistidos: eles também contribuem, ocupando postos de trabalho muitas vezes rejeitados por brasileiros.

Compartilhei um dado que surpreendeu os educandos: há mais brasileiros emigrando do que imigrantes vivendo no país. Isso levou Pedro a questionar sobre a “fuga de cérebros”, ao que expliquei que muitos brasileiros buscam melhores oportunidades no exterior enfrentando, contudo, racismo e xenofobia, especialmente em Portugal. Sobre isso, Ana Clara contribuiu mencionando o estereótipo sexualizado da mulher brasileira no exterior. No debate sobre superlotação, esclareci o funcionamento do programa de interiorização e comentei que, atualmente, Livramento – e não Pacaraima – é a fronteira que mais recebe imigrantes.

Imagem 8: Registro da Segunda Oficina



Fonte: Arquivo pessoal.

Ressalto que, embora estivéssemos ainda nos momentos iniciais das oficinas, as concepções trazidas pelos educandos já se mostravam atravessadas por diversas mediações, mesmo que as influências midiáticas, de modo mais explícito, fossem se revelar com maior nitidez nas próximas atividades.

Ao final dessa oficina, observei uma mudança na dinâmica de participação do grupo. Helena, que no encontro anterior manteve uma postura mais discreta, mostrou-se mais ativa nas discussões, assim como Douglas, cuja insegurança inicial cedeu lugar a uma presença mais

confiante. Por outro lado, Manuela e Martina, que no encontro passado haviam demonstrado engajamento, apresentaram-se mais silenciosas e reservadas nesta atividade, participando menos das trocas coletivas. Já os meninos – Pedro, Douglas e Breno – se destacaram com intervenções frequentes, sendo acompanhados por Ana Clara, que mais uma vez mostrou-se firme em suas colocações, sustentando seus pontos de vista.

Esse contraste entre os momentos de maior ou menor participação dos educandos me chamou atenção e reforçou a necessidade de pensar estratégias mais acolhedoras e motivadoras, capazes de fomentar a expressão daquelas e daqueles que, por vezes, optam pela observação, mas que possuem saberes importantes para compartilhar. Saliento que todas as observações desta atividade foram realizadas de forma analítica e registradas por escrito. Ainda não me sentia confortável em gravar as oficinas. Considerava que, especialmente para aqueles que já falavam pouco, a presença de um gravador poderia prejudicar ainda mais a participação. Decidi esperar as próximas oficinas e me senti mais segura quanto aos nossos laços estabelecidos.

A *terceira oficina* realizada com os educandos foi sobre migrações e mídia. Ela foi pensada como aquecimento de discussões sobre como as migrações são tratadas na mídia antes de fazermos oficinas de desconstrução midiática. Essa oficina foi realizada durante três encontros, nos dias 23 de abril, 20 de maio e 04 de junho. Houve um intervalo maior entre as atividades devido às enchentes no Rio Grande do Sul⁷², que causaram alagamentos e danos nas rodovias do Estado. Entre as estradas afetadas estavam as que utilizo para me deslocar até São Gabriel, uma vez que resido em uma cidade vizinha.

Os três encontros aconteceram no auditório da escola, um espaço com melhor estrutura, incluindo um *Datashow*, que permitiu exibir os conteúdos de forma mais legível para os educandos. Porém, uma limitação do auditório são as cadeiras fixas, que dificultaram a organização de uma roda de conversa.

Infelizmente, durante o primeiro encontro realizado no dia 23 de abril, fui informada de que o educando Pedro não participaria mais das atividades. Não obtive muitas explicações sobre os motivos de sua desistência, sendo a professora Mariela quem me comunicou a decisão. Segundo ela, Pedro optou por se dedicar com mais foco a algumas disciplinas específicas uma vez que, ocasionalmente, as atividades do projeto coincidiam com os horários dessas aulas – embora, desde o início, a proposta fosse que as oficinas não retirassem os educandos da aula.

⁷² O Rio Grande do Sul foi atingido por uma enchente histórica em maio de 2024, que causou danos em quase todos os municípios do estado, devastou cidades da Região Metropolitana de Porto Alegre e do Vale do Taquari, destruiu milhares de casas e resultou em 183 mortos, além de 27 pessoas desaparecidas. Na região em que o projeto foi realizado, embora as enchentes não tenham atingido a mesma gravidade, as cidades ficaram ilhadas devido à queda de pontes e à destruição de estradas, dificultando o acesso e a mobilidade local.

Penso que sua saída possa estar relacionada também a um certo desconforto com a abordagem que vinha se construindo nas oficinas, ainda que isso não tenha sido explicitado por ele em nenhum momento. Suas intervenções traziam questões que, em muitos momentos, destoavam das falas dos demais educandos o que, por outro lado, também ajudavam a ampliar o debate. Enquanto alguns traziam as migrações de forma mais humanitária – ainda que permeados por concepções que não tratavam o tema de forma totalmente positiva – apresentavam escuta para experiências de preconceito, valorização da dignidade dos imigrantes e críticas aos estereótipos, Pedro se concentrava em uma visão que se preocupava com capacidade de acolhimento das cidades e com os impactos da migração. Isso ficou claro, por exemplo, quando mencionou a superlotação em Pacaraima e os desafios enfrentados por pequenos municípios.

Tenho a impressão de que Pedro demonstrava certa dificuldade em lidar com as discordâncias dos colegas e as reflexões que eu propunha, como se suas concepções fossem verdades incontestáveis. Quando havia pontos de vista diferentes, ele se mostrava visivelmente incomodado – seus gestos e expressões de descontentamento entregavam mais do que suas palavras, ainda que nunca tenha havido um confronto direto. Essa tensão, somada aos conflitos de horários (o que me parece mais uma justificativa do que a causa principal) pode ter influenciado sua decisão de deixar o grupo. Diferente de Ana Clara, que também trazia uma visão marcada por concepções mais rígidas, Pedro parecia menos disposto a flexibilizar suas ideias. Ana Clara, apesar de firme, demonstrava abertura para escutar e, em certos momentos, reavaliar. Pedro, não. E talvez, nesse espaço que vinha sendo tecido coletivamente, onde o diálogo era base, ele tenha sentido que não encontrava o lugar que desejava ocupar.

Com sua saída, ainda naquele mesmo encontro, percebi uma mudança na dinâmica: as educandas passaram a participar mais ativamente. Vitória e Helena, bem como a Manuela e Martina, relataram que sentiam que Pedro não deixava espaço para fala. Embora eu já tivesse notado um pouco isso e buscasse intermediar, garantindo que todos se sentissem ouvidos, ainda assim havia um certo desconforto.

Essa situação me fez refletir sobre os desafios de construir um espaço verdadeiramente dialógico, como propõe Freire (1970). O diálogo, para ele, exige humildade, escuta e a disposição para reconhecer-se inacabado – algo que nem sempre se manifesta entre todos. Sem essa escuta, o saber deixa de ser construído coletivamente e tende a se impor. A ausência dessa horizontalidade freiriana talvez explique o incômodo sentido por algumas educandas, e o alívio com sua saída, quando puderam se colocar com mais liberdade.

Essa experiência me revelou, com ainda mais força, que o campo nos desafia o tempo todo, e que a horizontalidade que tanto buscamos se dá não apenas pela intenção, mas por práticas concretas. Criar um espaço de escuta, de trocas reais, exige cuidado constante, sensibilidade para perceber as sutilezas e maturidade para ajustar a rota quando necessário.

Imagem 9: Registro da terceira oficina.



Fonte: Arquivo pessoal.

Como comentei anteriormente, para essa terceira oficina, deixei como tarefa que os educandos levassem notícias e matérias sobre migrações para discutirmos durante a atividade. Os locais de pesquisa ficaram livres para que trouxessem materiais de onde já tinham costume de consumir conteúdos midiáticos. Embora nem todos tenham levado material, tivemos uma discussão interessante. Todos os conteúdos midiáticos foram enviados previamente para que eu os levasse à escola e exibisse no *datashow*, já que os educandos não podem utilizar celular durante as aulas. Ao todo, foram enviados cinco conteúdos midiáticos.

A cada conteúdo aberto, o responsável falava, de forma geral, sobre o tema abordado e, em seguida, fazíamos uma análise coletiva da estrutura da reportagem. Essa atividade foi feita apenas para que os educandos começassem a entender as marcas da escrita dos textos midiáticos.

O primeiro conteúdo que foi inserido na nossa discussão foi uma matéria enviada pelo Breno, intitulada “Crise dos Refugiados: muito além da Síria”⁷³, do *site* Politize, o qual é formado por uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos de educação política da América Latina. Sintetizando sua proposta, a matéria trata do refúgio em nível global, destacando suas causas, rotas migratórias, principais destinos e os desafios enfrentados tanto pelos refugiados quanto pelos países que os acolhem. O texto aponta que a mobilidade de sujeitos refugiados é considerado pela ONU a maior do século, sendo a Síria o principal foco devido à guerra civil iniciada em 2011. Apresenta dados que mostram o impacto humanitário do conflito, como a falta de acesso à água, alimentação e educação. Também descreve as rotas que os refugiados percorrem, especialmente pelo Mar Mediterrâneo, e os países que mais recebem refugiados, como Turquia, Líbano e Jordânia. Além disso, discute as políticas migratórias europeias, destacando a postura acolhedora da Alemanha, que vê nos refugiados uma solução para questões demográficas, e a resistência de países como Hungria e Áustria, que adotaram medidas rígidas para impedir a entrada de migrantes.

Breno explicou que escolheu a matéria porque o que mais lhe chamou atenção foi a explicação sobre o conceito de refugiado que, segundo o conteúdo midiático analisado, é definido como “uma pessoa que sai de seu país por conta de fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, em situações nas quais não possa ou não queira regressar”. Consideramos positivo esse olhar da matéria para o conceito, pois revelava um interesse pela compreensão dos termos que muitas vezes aparecem naturalizados na mídia. Além disso, Breno destacou que o texto contextualizava a Guerra Civil na Síria, apresentando dados da ONU que ajudavam a compreender o cenário que levava tantas pessoas a buscar refúgio em outros países.

A atividade se desenvolveu da seguinte forma: líamos as matérias escolhidas pelos educandos e, em seguida, analisávamos como a mídia tratava o tema de maneira geral, observando tanto os conteúdos textuais quanto os visuais. Na discussão sobre essa matéria em específico, a palavra “crise”, usada no título, incomodou Helena. Ela comentou que o termo poderia carregar um viés pejorativo, reforçando uma conotação negativa sobre os migrantes: “Por que usar a palavra crise?”, questionou.

Já Douglas discordou, argumentando que os imigrantes sírios deixaram seu país porque realmente enfrentavam uma situação crítica e que, nesse sentido, a palavra poderia estar adequada ao contexto, já que eles não tinham escolha. Esse embate de ideias trouxe à tona a

⁷³ Conteúdo disponível em: <https://www.politize.com.br/crise-dos-refugiados/>. Acesso em 7 de março de 2025.

importância de olhar criticamente para a linguagem midiática, percebendo como as palavras carregam sentidos e podem, ou não, reforçar estigmas. Importante trazer que a Guerra na Síria teve início em 2011 como consequência da Primavera Árabe, um movimento que marcou a luta da população de diversos países árabes por democracia e melhores condições de vida. O aumento dos conflitos armados e das guerras civis agravou a crise no país, resultando em desemprego e na deterioração das condições de vida. Diante desse cenário, muitos sírios buscaram refúgio em outros países, incluindo o Brasil.

Durante a discussão, tentamos entrar em consenso que sim, a palavra “crise” traz consigo um ar pejorativo quanto à temática migratória, e para piorar ainda mais, a matéria traz imagens de barcos superlotados de pessoas, as quais podem contribuir para justificar o medo, o preconceito e a xenofobia da presença de sujeitos de outras etnias. Essa construção midiática, que tende a reforçar estereótipos negativos sobre os migrantes, foi algo que tensionamos bastante. A reflexão sobre como a mídia constrói esses sentidos também pode ser relacionada à ideia de Baccegga (2009), que aponta a importância da leitura crítica das edições da realidade promovidas por interesses econômicos e políticos. Para a autora, a educomunicação precisa justamente fomentar essa capacidade crítica, para que possamos questionar o que nos é apresentado como verdade nas representações midiáticas e abrir espaço para narrativas mais justas e humanas.

As imagens que estavam presentes na matéria também geraram questionamentos. Alguns educandos se surpreenderam e me perguntaram se era realmente possível atravessar o oceano em barcos tão pequenos, como os mostrados na reportagem. Essa questão abriu espaço para refletirmos sobre o grau de desespero que leva pessoas a arriscarem suas vidas em travessias perigosas – algo que, muitas vezes, a mídia apresenta de forma rápida, sem aprofundar as histórias e contextos por trás dessas imagens. No entanto, também compartilhei com os educandos que nem sempre as migrações ocorrem dessa maneira. Nem todos os imigrantes enfrentam o mar em barcos precários, e essa generalização acaba reforçando estereótipos, associando os imigrantes exclusivamente à pobreza extrema, a situações de vulnerabilidade e ao crime. A própria recorrência de imagens de barcos superlotados na cobertura midiática tende a reduzir esses sujeitos a precariedade, desconsiderando que muitos migram por vias aéreas, com recursos financeiros, e trazem consigo diferentes trajetórias, que a mídia raramente retrata.

Além disso, Manuela trouxe uma crítica interessante ao *layout* da matéria. Para ela, o excesso de gráficos e elementos visuais podia acabar confundindo o leitor. Ela comentou que,

apesar dos dados serem importantes, o volume de informações visuais, se não bem organizados, poderia mais atrapalhar do que ajudar na compreensão.

Neste encontro, também analisamos um segundo conteúdo midiático⁷⁴, enviado por Helena. Trata-se de um vídeo da CNN Brasil, um canal de televisão comercial aberto, que apresenta uma reportagem sobre a chegada de 29 refugiados ucranianos ao Brasil em março de 2022. A reportagem mostra imagens do grupo, formado principalmente por mulheres e crianças, sendo acolhido na cidade de Curitiba, onde recebeu apoio e estrutura para recomeçar a vida. Durante a recepção, os refugiados receberam roupas, kits de higiene, cama e banho, além de brinquedos para as crianças. Segundo a matéria, a primeira medida após a chegada foi a realização de um *check-up* de saúde, seguida por um plano de acolhimento organizado por entidades beneficentes, que garantiria moradia e suporte por pelo menos um ano aos refugiados. A expectativa era que, após esse período de adaptação, os refugiados pudessem ingressar no mercado de trabalho. A iniciativa foi coordenada pela Rede de Parceria do Reino Global que, segundo o conteúdo midiático, continuou organizando a chegada de mais famílias do leste europeu ao Brasil.

Helena explicou que escolheu esse vídeo porque achou interessante a forma como ele mostrava que o Brasil “faz o que pode” pelos imigrantes ucranianos. Segundo ela, havia uma tentativa clara de enfatizar que “estamos fazendo a nossa parte”. Comentou ainda que seria interessante trazê-lo para a discussão por se tratar de um fenômeno migratório recente, relacionado diretamente aos desdobramentos do conflito entre Rússia e Ucrânia.

De modo a contextualizar de forma resumida o conflito entre Rússia e Ucrânia, ele teve início em fevereiro de 2022, e tem raízes históricas e geopolíticas. A Ucrânia foi parte da União Soviética até sua independência em 1991, e desde então buscou maior aproximação com o Ocidente, incluindo a possibilidade de ingressar na Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan) e na União Europeia. Essa perspectiva foi vista pela Rússia como uma ameaça à sua influência na região, já que a Ucrânia passaria a fazer parte de uma aliança militar adversária. Além disso, a questão territorial da Crimeia, anexada pela Rússia em 2014 após a queda de um governo ucraniano pró-Rússia, e o apoio de Moscou às regiões separatistas de Donetsk e Luhansk no leste ucraniano foram fatores que intensificaram o conflito. Dias antes Ucrânia ser atacada, a Rússia reconheceu a independência das regiões separatistas de Donetsk e Luhansk, enviando tropas para esses territórios. A guerra gerou impactos geopolíticos e econômicos

⁷⁴ Refugiados da guerra da Ucrânia buscam recomeço no Brasil. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=rAPZGWw72sQ>>. Acesso em: 10 de março de 2025.

globais, com sanções severas contra a Rússia e seu governo, além de uma crise energética e alimentar mundial. A Ucrânia recebeu apoio militar e financeiro de países ocidentais, especialmente da Otan e dos Estados Unidos, resultando em um prolongado conflito. O conflito, além das perdas humanas e da destruição de cidades, evidenciou a disputa de influência entre o Ocidente e a Rússia, consolidando a guerra como um dos maiores desafios geopolíticos do século XXI.

Durante a análise do vídeo, Manuela levantou um ponto importante: em uma das cenas, um imigrante ucraniano que mora no Brasil há quatro anos falava em nome de uma refugiada ucraniana, que aparecia ao lado com seu filho, sempre sorrindo, mas sem se expressar verbalmente. Manuela questionou: “Por que essa mulher não falou por si mesma? Por que sempre há um homem falando por nós, mulheres?” Concordei com ela, reconhecendo a pertinência da crítica, mas também apontei um aspecto positivo da matéria: ao menos, um imigrante teve espaço para falar – algo que nem sempre ocorre nas coberturas midiáticas, nas quais repórteres e autoridades costumam falar em nome dos migrantes, silenciando suas vozes.

De forma geral, os educandos perceberam que a matéria apresentava um viés voltado para a recepção dos migrantes ucranianos pelos brasileiros e pela comunidade ucraniana. Além da questão do silenciamento da voz da migrante mulher, nenhum outro ponto negativo foi levantado. A única questão que comentei e expliquei aos educandos foi o uso da palavra “estrangeiro”, conforme discutido por Woodward (2000). Embora esse termo pareça correto ou até inofensivo, ele pode estar associado à ideia de “forasteiro” ou até mesmo ao “estranho” em oposição ao “habitante local”. Essa relação sugere que o estrangeiro estaria fora do lugar, podendo ser associado ao crime, ao perigo e à transgressão da lei, como se sua presença contribuísse para uma desordem social.

Para finalizar o encontro, ainda tivemos tempo de discutir o conteúdo midiático enviado por Vitória, uma reportagem da BBC Brasil⁷⁵, uma subsidiária da British Broadcasting Corporation (BBC) no Brasil. Vitória é uma educanda mais reservada, que não costuma participar muito das discussões. Ela foi uma das meninas que mencionou se sentir desconfortável com a presença de Pedro.

A reportagem escolhida por Vitória aborda a imigração forçada, destacando o impacto humanitário e político do fenômeno no século XXI. Começa relembrando a emblemática imagem do menino sírio Alan Kurdi, que morreu afogado ao tentar fugir da guerra na Síria, um

⁷⁵ Migração o drama que comove e divide o mundo. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-62913330>>. Acesso em 10 de março de 2025.

evento que chamou a atenção mundial para a tragédia dos refugiados. Em seguida, contextualiza o aumento do deslocamento forçado devido a conflitos como a guerra na Ucrânia, desastres climáticos e a pobreza extrema, ressaltando que, em 2022, o número de deslocados superou 100 milhões de pessoas. Além disso, explora as reações políticas à imigração em diferentes partes do mundo, mencionando desde políticas de acolhimento, como as adotadas pela Alemanha sob Angela Merkel, até medidas mais rígidas, como o Brexit no Reino Unido e o endurecimento das fronteiras nos EUA sob Donald Trump. A matéria também destaca a desigualdade na recepção de refugiados, mostrando que países em desenvolvimento, como Turquia e Colômbia, abrigam um grande número de deslocados, enquanto nações ricas adotam posturas mais restritivas. Por fim, aborda os desafios futuros, como o impacto do aquecimento global na intensificação das migrações e o papel da imigração no equilíbrio populacional de países com baixas taxas de natalidade.

Vitória explicou que escolheu esse vídeo porque já havia assistido a ele em uma aula de História e achou interessante compartilhá-lo com os colegas. Como o vídeo tinha 15 minutos, fomos pausando para discutir ao longo da exibição. No entanto, não conseguimos assisti-lo até o fim, pois extrapolamos o tempo previsto para a atividade. Ainda assim, a discussão que se seguiu foi bastante rica e levantou questões importantes sobre as formas como a imigração forçada é retratada.

Ana Clara comentou que a maneira como os dados foram apresentados lhe passou a impressão de que o número de imigrantes no mundo era algo “absurdo”. Frases como “Cem milhões de pessoas foram forçadas a deixar suas casas – um marco inacreditável, o equivalente à metade da população brasileira” e “Um terço da população ucraniana precisou fugir... 5 milhões de ucranianos foram para países vizinhos”, indo ao encontro com a perspectiva de Brignol e Costa (2018), quando apontam que a mídia tem a tendência de tratar as migrações como um movimento imenso e sem limites.

Além disso a educanda comentou sobre o uso palavra “crise” que foi utilizada repetidamente ao longo da matéria, o que chamou a atenção, mais uma vez, para o peso simbólico de certos termos na construção de uma narrativa. Porém, Helena observou algo positivo no material, diferentemente do vídeo anterior, duas refugiadas tiveram espaço para falar sobre suas experiências em um centro de acolhimento no País de Gales.

Apesar das problemáticas apontadas pelos colegas, Douglas destacou que acredita que a matéria tenha como objetivo informar e contextualizar o refúgio no mundo, além de denunciar as dificuldades enfrentadas por quem se vê forçado a deixar seu país. Porém, diz que compreende que a forma como os dados foram apresentados poderia gerar um certo pânico. As

imagens, por sua vez, enfatizavam a pobreza dos refugiados o que, segundo ele, poderia reforçar estereótipos e criar a impressão de que esses sujeitos só “dão trabalho” para os países que os acolhem –uma representação que reduz a complexidade de suas histórias à condição de “peso” social.

No dia 20 de maio, demos continuidade à oficina de *Mídia e Migrações*, no auditório da escola. Neste encontro, infelizmente, tivemos apenas uma hora-aula, o que limitou nosso avanço nas atividades. Além disso, há sempre um tempo perdido até que os educandos cheguem ao auditório e possamos começar. Quando chegaram, estavam visivelmente agitados, pois haviam acabado de fazer uma prova. Helena estava especialmente chateada com a de Física, acreditando que não tinha se saído bem.

Antes de começarmos, conversamos um pouco sobre como havia sido a semana de provas. Tentava sempre perguntar como andam as coisas na escola, sobre suas vidas, dificuldades, não apenas sobre o projeto. Procurava manter um vínculo de amizade, algo que vá além das atividades planejadas, mostrando que me importava também com as suas vivências, com o que atravessava o cotidiano de cada um. Penso que esse cuidado fortalece a confiança e torna o ambiente mais acolhedor, de modo a fazer que com que se sintam à vontade para se expressar e participar de forma mais natural. Comentaram que, na avaliação de Geografia, caiu uma questão sobre migrações e ficaram felizes ao perceber que as discussões realizadas nas oficinas os ajudaram a responder.

Como de costume, organizamos as cadeiras em círculo, pois entendia que esse formato favorece a ideia de roda de conversa, um bate-papo mais próximo, reforçando o caráter horizontal da educação, que sempre busquei conservar nos nossos encontros.

Para dar continuidade à dinâmica, foram selecionadas duas matérias pelos educandos, embora Douglas não tenha enviado sua escolha. Manuela trouxe uma matéria do G1 sobre a vinda de haitianos para o Brasil. O conteúdo era uma reportagem do G1⁷⁶ sobre o aumento da entrada de haitianos e cubanos no Brasil pela fronteira de Bonfim, em Roraima, especialmente entre 2018 e 2019. O conteúdo mostrava que muitos haitianos percorrem um longo trajeto passando por três países – República Dominicana, Panamá e Guiana – antes de chegarem ao Brasil, enquanto os cubanos seguem o mesmo percurso a partir do Panamá. A Guiana é escolhida como rota migratória porque não exige visto de entrada para haitianos e cubanos.

⁷⁶ Matéria Nova onda de haitianos chega ao Brasil pela Guiana e engrossa êxodo de estrangeiros em Roraima. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/12/16/nova-onda-de-haitianos-chega-ao-brasil-pela-guiana-e-engrossa-exodo-de-estrangeiros-em-roraima.ghtml>. Acesso em: 13 de março de 2025.

A matéria relata que muitos imigrantes chegam em vans superlotadas, trazendo várias malas e formam filas no posto de imigração da Polícia Federal. A maioria busca melhores condições de vida após fugir de crises econômicas, desastres naturais e perseguições em seus países de origem. Além disso, aponta que grande parte entra no Brasil de forma “legal”, mas poucos permanecem em Roraima, seguindo viagem para outros estados. Há indícios de que alguns utilizam serviços de coiores para atravessar as fronteiras.

A reportagem também destaca que o fluxo de cubanos aumentou significativamente em 2018, quando a rota pela Guiana se tornou mais atrativa, especialmente após mudanças nas regras de visto em outros países sul-americanos, como o Peru. Embora os venezuelanos continuem sendo o maior grupo de imigrantes que chegam a Roraima, os haitianos e cubanos representam um fluxo significativo, mas tendem a seguir para outras regiões do Brasil em busca de oportunidades. Como comentei anteriormente, em matérias impressas é feita a leitura em voz alta por algum educando. Nesse caso, quem leu a matéria foi Manuela.

Assim que iniciamos a leitura, perguntei se percebiam algo problemático no título. Houve um breve silêncio, até que Ana Clara questionou se o problema estava na palavra “estrangeiros”. Confirmei e expliquei a relação do termo com a ideia de estranheza, de algo que não pertence, que é de fora. Douglas discordou, argumentando que “estrangeiro” não necessariamente teria um significado negativo. Como ele estava com o celular⁷⁷, pedi que pesquisasse a palavra. Ele encontrou: “que não pertence a uma região, classe ou meio; forasteiro, estrangeiro”.

A partir daí, abrimos espaço para discutir outras palavras e expressões do nosso vocabulário cotidiano que carregam sentidos pejorativos, muitas vezes sem que nos demos conta. Dei como exemplo os termos “mulata” e “judiaria”, o que surpreendeu os educandos, pois desconheciam essas problematizações. O primeiro, comentei que carrega uma forte carga histórica e social, pois deriva da palavra “mula” um animal híbrido resultante do cruzamento entre cavalo e burro, que me remete à ideia de mestiçagem e, por consequência, à desumanização das pessoas negras. Comentei que durante o período colonial e escravocrata, o termo foi amplamente utilizado para designar mulheres de pele mais clara, filhas de mulheres negras escravizadas e homens brancos. Já a palavra “judiaria”, que deriva do verbo “judiar”

⁷⁷ Acredito que o educando estivesse com o celular porque, naquele momento, já não estava mais em horário de aula. Eles haviam terminado as provas e se propuseram a participar da oficina mesmo após os exames, enquanto os demais educandos da escola já tinham sido liberados. Era um período de provas bimestrais, em que são avaliados sobre o conteúdo aprendido ao longo do bimestre. Essas provas abrangem diferentes disciplinas e ocorrem ao longo de uma semana, geralmente com duas avaliações por dia — uma pela manhã e outra à tarde. As provas têm peso 6 na composição da nota final, sendo os outros 4 pontos atribuídos a testes e atividades realizadas durante o bimestre.

carrega uma carga histórica antissemita, derivada da associação com o sofrimento infligido aos judeus ao longo da história. Seu sentido mais comum, como maltratar e torturar, por exemplo, remete à perseguição sofrida por esse povo em diferentes momentos históricos. Os educandos se mostraram surpresos ao tomar conhecimento dessas problematizações, o que gerou um debate sobre a origem das palavras e seus impactos sociais.

Ao longo da leitura, percebemos que a palavra “estrangeiro” aparecia repetidamente no texto. Manuela sugeriu que uma alternativa seria substituí-la por “imigrante”, por remeter mais ao processo de mobilidade e menos à ideia de exclusão. Outro ponto levantado foi o uso da palavra “onda” no título, algo que ninguém havia notado de imediato como problemático. Expliquei que expressões como essa trazem a ideia de algo avassalador, descontrolado, que assusta, reforçando uma visão negativa e ameaçadora sobre os movimentos migratórios, conforme Brignol e Costa (2028) pontuam.

A matéria também abordava a imigração ilegal, destacando a atuação de coites e o pagamento de US\$ 10 mil para entrar no Brasil. Esse trecho gerou bastante debate. Alguns educandos argumentaram que, se um imigrante entra sem permissão, deve ser deportado. Ana Clara comentou que a falta de controle nas fronteiras poderia prejudicar financeiramente o país e aumentar a criminalidade. Embora reconhecesse a importância de acolher essas pessoas, acreditava que deveria haver um controle rigoroso, pois nem todos poderiam entrar indiscriminadamente. Vitória observou que, muitas vezes, os imigrantes recorrem aos coites porque não têm outra alternativa. Disse que, para alguns, essa pode ser a única forma viável, e isso não significa que sejam criminosos.

Aqui, é importante destacar que a matéria traz um ar negativo ao tratar a imigração ilegal como um ato criminoso, reforçando esses estereótipos. Baseio-me em Brignol e Costa (2016) quando compreendo que o reforço da imigração associada à ilegalidade envolve não apenas problemas com documentação e suborno por parte de coites, mas também situações de exploração e marginalização impostas aos migrantes. Essa abordagem midiática, ao invés de problematizar os contextos que levam à migração irregular, contribui para reforçar uma imagem de ameaça e ilegalidade, ignorando as condições de vulnerabilidade que muitas vezes forçam os sujeitos a esses caminhos.

Para finalizar, analisamos a matéria enviada por Martina, do UOL, sobre o aumento da migração de crianças e idosos venezuelanos para o Brasil. A educanda enfatizou que achou interessante trazer essa matéria pois ela traz discursos da ONU e autoridades locais sobre a situação dos imigrantes venezuelanos em Pacaraima.

O conteúdo midiático foi publicado pelo portal da UOL.⁷⁸ Importante mencionar que a UOL faz parte do Grupo Folha, um dos principais conglomerados de mídia do país que, inclusive, controla o jornal Folha de São Paulo. Esse conteúdo midiático aborda o aumento significativo da entrada de imigrantes venezuelanos pela fronteira de Pacaraima (RR), que cresceu 23% no primeiro trimestre de 2023 em comparação com o mesmo período de 2022. Segundo a matéria, esse fluxo migratório inclui um maior número de crianças desacompanhadas, idosos e pessoas doentes, intensificando a crise humanitária na cidade. Além disso, trata que com o aumento dos imigrantes vivendo nas ruas, surgiram relatos de criminalidade e críticas à atuação da polícia. A maioria dos recém-chegados segue para Boa Vista e outras cidades que oferecem suporte para recomeçar a vida. Nesse sentido, traz que a ONU expressou preocupação com a vulnerabilidade dessa população, especialmente os idosos. Enquanto entidades assistenciais tentam minimizar os impactos, autoridades locais ressaltam a necessidade de mais apoio do governo federal para lidar com a situação.

Depois da leitura da matéria, iniciamos a discussão. Vitória logo destacou que, mais uma vez, a palavra “crise” aparecia frequentemente no texto, reforçando um tom negativo. A reportagem enfatizava que venezuelanos continuam entrando diariamente pela fronteira de Pacaraima. Outro dado relevante foi o aumento de 23% no fluxo migratório no primeiro trimestre deste ano, comparado ao mesmo período de 2022, associando esse crescimento à chegada de crianças desacompanhadas, idosos e pessoas doentes.

Helena apontou que a matéria sugeria que a imigração agrava a pobreza no Brasil, pois dava a impressão que imigrantes não contribuem economicamente, apenas geram custos. Esse viés reforça a ideia de que a chegada de imigrantes estaria diretamente ligada ao aumento da população em situação de rua. Comentei então com os educandos que isso me lembrou as migrações históricas, quando imigrantes brancos e saudáveis eram aceitos porque podiam servir como mão de obra para trabalhos braçais. A matéria, de certa forma, refletia essa mentalidade, sugerindo que o problema não era apenas a imigração, mas o fato de os recém-chegados não serem “úteis”, apenas gerando despesas.

Sobre essas questões, vale ressaltar aqui que na década de 1810 os imigrantes indesejáveis eram os refugiados, deficientes físicos, ciganos, ativistas políticos, velhos, comunistas e os condenados criminalmente. Já o imigrante ideal era aquele branco que vinha trabalhar e que contribuía de alguma forma (Cogo e Badet, 2013b). Pensando nesse sentido,

⁷⁸ Segundo o seu *site*, é a maior empresa brasileira de conteúdo, tecnologia, serviços e meios de pagamentos Portal UOL. Acesso em 15 de março de 2025. Disponível em: <https://sobreuol.noticias.uol.com.br/historia/>.

caso o imigrante não consiga trabalhar, não faz sentido o receber, pois a presença do imigrante é condicionada ao seu trabalho (Sayad, 1998).

Por fim, Ana Clara comentou como reportagens com essa abordagem podem contribuir para o aumento da discriminação contra os venezuelanos. A discussão terminou com o comentário desta educanda, pois o tempo da atividade já havia terminado.

O *último encontro dessa oficina* foi no dia 4 de junho, nos dois períodos da manhã, ainda no auditório da escola. Nesse dia, além de realizarmos a atividade proposta, combinamos também de fazer um almoço coletivo, no qual cada educando deveria trazer algo para contribuirmos e confraternizarmos. Ressalto que esse momento foi importante para que pudéssemos conversar sobre assuntos além das questões do projeto. Meu objetivo era criar um vínculo de confiança com os educandos, para que percebessem que poderíamos estabelecer uma parceria e até mesmo uma amizade.

Imagem 10: Registro da confraternização no terceiro encontro da Oficina Migrações e Mídia



Fonte: Arquivo pessoal.

Para essa atividade indiquei alguns sites, e cada educando ficou responsável por trazer conteúdos midiáticos para discutirmos em grupo. Ressalto que essa oficina de *Migrações e Mídia* serviu como um aquecimento para as próximas, estimulando o pensamento crítico dos educandos e permitindo que eu conhecesse suas concepções sobre o tema. Além disso, todos

os sites indicados foram selecionados com o cuidado de tratar a temática migratória de forma respeitosa. Os sites indicados foram Bolívia Cultural, MigraMundo e Miguel Migrante, os quais já foram descritos no item “Planejamento da ação interventiva” do capítulo 4 desta tese.

Apenas três educandas, Ana Clara, Vitória e Helena, trouxeram a atividade proposta, para discutirmos em grupo sobre o conteúdo tratado e a forma com que a temática migratória foi abordada. O primeiro conteúdo discutido foi a reportagem Ana Clara do site MigraMundo, com o título “Presidente eleito do Panamá planeja fechar a selva de Darién e deportar migrantes”⁷⁹. A reportagem aborda a polêmica proposta do presidente eleito do Panamá, José Raúl Mulino, de fechar a rota migratória da selva de Darién e deportar os migrantes que utilizam este caminho para chegar aos Estados Unidos. Vencedor com 35% dos votos, Mulino pretende encerrar o que chamou de “Odisseia de Darién”, uma região que em 2023 foi atravessada por mais de 520 mil pessoas. A iniciativa enfrentava forte oposição da Colômbia e levantava preocupações sobre direitos humanos e direito internacional, além de apresentar desafios práticos como a influência de narcotraficantes na região e o impacto econômico nas comunidades indígenas locais que dependem do fluxo migratório.

Observo que aqui fizemos uma discussão sobre os pontos positivos da matéria, como os próprios dados atualizados sobre o fluxo migratório. Além disso, Ana Clara apontou que a matéria poderia abrir o debate do tema das migrações tanto de forma regional quanto internacional, pensando na complexidade do fenômeno migratório.

Ainda neste encontro também discutimos sobre o material separado por Vitória, um conteúdo do site Bolívia Cultural intitulado “COMIGRAR: rumo à cidadania plena para migrantes, refugiados e apátridas no Brasil”⁸⁰. O conteúdo aborda a realização da etapa estadual da 2ª Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia (COMIGRAR), realizada em abril de 2024, em São Paulo, com o tema “Cidadania em Movimento”. Segundo o site, o evento reuniu migrantes, refugiados, apátridas, representantes da sociedade civil, profissionais, pesquisadores e autoridades, com o objetivo de discutir políticas públicas e promover a cidadania plena desses grupos no Brasil. Organizado pela Secretaria da Justiça e Cidadania, por meio do Núcleo de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, a conferência contou com grupos temáticos que abordaram questões como acesso a serviços públicos, inserção socioeconômica, enfrentamento a violações de direitos, regularização documental e promoção da

⁷⁹ Matéria disponível: <https://migramundo.com/presidente-eleito-do-panama-planeja-fechar-a-selva-de-darien-e-deportar-migrantes/>. Acesso em: 11 de abril de 2025.

⁸⁰ Matéria disponível em: < <https://www.boliviacultural.com.br/cidadania-plena-para-migrantes/> >. Acesso em: 11 de abril de 2025.

interculturalidade. Os participantes apresentaram propostas, das quais cinco foram selecionadas para a etapa nacional da COMIGRAR, prevista para junho em Foz do Iguaçu. O evento destacou o protagonismo de imigrantes, especialmente da comunidade boliviana, e reforçou a importância da participação ativa desses grupos na construção de uma sociedade mais inclusiva. Também foi defendido o direito ao voto em eleições municipais e estaduais para imigrantes. A conferência contou com o apoio de diversas instituições, como ACNUR, OIM, OAB, Caritas, Missão Paz e outros órgãos públicos e organizações da sociedade civil.

Em relação a esse conteúdo, durante a discussão com os educandos, foram levantadas questões em relação a que a matéria vê o migrante como um sujeito de direito e inclusive como agente e transformação social. Helena foi uma das educandas que observou isso, trazendo inclusive que o conteúdo midiático usa uma foto que mostra cores e uma diversidade da imigração, diferente do que outros meios de comunicação trazem, a partir de fotos e imagens que causam por vezes pena e que levam a pensar na pobreza.

Compreendo que essa abordagem pode ser relacionada à ideia de cidadania comunicativa que, segundo Cogo (2010), tem um caráter inclusivo e se evidencia, por exemplo, quando movimentos sociais e sujeitos historicamente marginalizados conseguem inserir estratégias midiáticas em projetos político-pedagógicos mais amplos, contribuindo para a democratização das esferas sociais, econômicas e políticas. Não só isso, também me baseio na mesma autora para apontar que a matéria analisada demonstrou uma tentativa de romper com as imagens tradicionais da migração, oferecendo novas representações que deslocam imaginários fixados pelas narrativas midiáticas hegemônicas.

Depois da discussão deste conteúdo, por fim, ainda conseguimos analisar a matéria enviada por Helena, também do site MigraMundo, intitulada “Brasil tem 5,8 mil migrantes indígenas venezuelanos de sete etnias, aponta estudo”⁸¹ que tratava de um estudo inédito divulgado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM) que mapeou os migrantes indígenas venezuelanos no Brasil. O levantamento identificou cerca de 5.800 pessoas de sete etnias diferentes (Warao 70%, Pemón 22,5%, E'ñepá 3%, Kariña 0,3%, Wayúu 0,2%, Ye'Kwana 0,1% e Baniva 0,1%), representando 2% do total de venezuelanos no país. Segundo a matéria, a pesquisa revelou um perfil populacional jovem (quase 50% com até 18 anos) que enfrenta vulnerabilidades sociais: 30% vivem em extrema pobreza, com renda mensal de até um quarto de salário mínimo, apenas 5% possuem moradia própria e 57% residem em abrigos.

⁸¹ Matéria disponível em < <https://migramundo.com/brasil-tem-58-mil-migrantes-indigenas-venezuelanos-de-sete-etnias-aponta-estudo/>>. Acesso em 11 de abril de 2025.

Embora 87% possuam documentos migratórios brasileiros, muitos estão com documentação vencida e apenas 36% estão cadastrados no CadÚnico para acesso a benefícios sociais. Segundo a pesquisa, as principais atividades econômicas tradicionais destes grupos são o artesanato (praticado por 47% das mulheres) e o trabalho rural (realizado por 37% dos homens). Preocupantemente, 20% das mulheres recorrem à mendicância nas ruas e em semáforos para gerar renda. O estudo foi realizado em 16 cidades de 9 estados brasileiros, entrevistando 3.319 pessoas, e teve como objetivo subsidiar a criação de políticas públicas mais eficazes para a população vulnerável.

Durante a análise coletiva dessa matéria midiática, os educandos apontaram que ela tem o objetivo de informar e que a imagem que utilizou não é pejorativa e nem retrata um lado negativo. Além disso, Manuela ainda trouxe que a matéria usou dados de organizações, o que é um ponto muito positivo. Além disso Ana Clara, por exemplo, destacou que essa abordagem ajudava a enxergar os indígenas migrantes não apenas como vítimas, mas como sujeitos com cultura, desejos e direitos, algo que muitas matérias ignoram ao retratá-los apenas pela lente da vulnerabilidade.

Considero importante destacar que, inicialmente, não havia concebido essa oficina como um “aquecimento”, mas como uma atividade destinada à desconstrução de concepções prévias sobre migração. No entanto reconheço que, por despreparo meu, não elaborei um roteiro estruturado que conduzisse esse processo de forma mais intencional, o que me levou, ao longo dos encontros, a perceber a necessidade de reorganizar a rota metodológica.

Além disso, por ainda não estar gravando as oficinas até aquele momento compreendi que essa atividade, isoladamente, não me permitiu visualizar com clareza todos os dados necessários para o aprofundamento da pesquisa. Essa constatação, embora geradora de certa frustração inicial, revelou-se essencial: o campo nos provoca a recalcular rotas, nos surpreende e nos desafia continuamente, exigindo de nós flexibilidade, escuta atenta e disposição para o inesperado.

Mesmo sem atingir plenamente os objetivos previstos, essa oficina teve um papel significativo no fortalecimento dos vínculos com os educandos e também ofereceu possibilidade de expressão de concepções dos educandos e de questionamentos em relação a elas. A partir dela, vivenciamos três encontros que nos aproximaram ainda mais, permitindo a construção gradativa de uma relação horizontal, pautada na parceria, na confiança e na afetividade. Momentos de convivência mais descontraída, como a confraternização que realizamos com um almoço coletivo, contribuíram para consolidar um ambiente acolhedor, propício ao diálogo e à participação.

Após essas atividades e a análise preliminar dos dados coletados até o quinto encontro, percebi que ainda precisava aprofundar minha compreensão sobre como os educandos percebiam a temática migratória. A ausência de registros gravados dificultou em alguns momentos o resgate preciso dos discursos de cada um, tornando o processo de análise mais desafiador e exigindo maior esforço na sistematização das falas. Por isso, decidi dedicar o dia 20 de junho para realizar a *oficina sobre as concepções dos educandos sobre a temática migratória* com perguntas guiadas, as quais se encontram no APÊNDICE B, aprofundando ainda mais as mudanças de concepções dos educandos sobre as migrações. Essa atividade de escrita foi extremamente importantes para que eu pudesse compreender, de forma mais clara, o que os educandos realmente pensavam sobre o tema.

Aponto que essa oficina foi realizada na biblioteca, um ponto positivo, pois o ambiente permite que os educandos se organizem em círculos nas mesas, já que têm ilhas de estudo, local bem mais produtivo do que no auditório onde, apesar de tentarmos formar um círculo, as cadeiras fixas dificultam essa organização.

Pelo motivo da biblioteca não ter *Datashow*, coloquei as perguntas apenas na tela do computador, o que não foi um problema pois são poucos educandos e o computador ficou em cima da mesa. Nesse dia o Breno não estava presente, o que fez com que eu ficasse sem suas respostas.

Imagens 11 e 12: Registros da Oficina Concepções das Migrações





Fonte: Arquivo pessoal.

Quando propus a atividade, percebi que os educandos reagiram com certa resistência, fazendo expressões de desagrado. Ana Clara, por exemplo, comentou que achou as perguntas muito vagas e que suas respostas seriam algo como: “os migrantes vieram para cá e é isso”. Já Helena disse que escreveria sobre o que aprendeu na quinta série, mencionando a chegada dos portugueses e espanhóis ao Brasil.

Durante a atividade, houve muita conversa paralela e dispersão. Ana Clara e Manuela não paravam de conversar, enquanto Douglas questionava se “migrações históricas” incluíam apenas os portugueses ou outros povos também. Helena, por sua vez, comentou que gosta desse tipo de atividade na escola pois, se fosse para fazer em casa, provavelmente esqueceria.

As opiniões divergiram bastante mas, no geral, a atividade fluiu bem, especialmente quando criei espaços para que se sentissem mais livres para expressar suas dúvidas e percepções. Entre os questionamentos levantados, Manuela apontou que a crise na Venezuela havia sido causada pelo comunismo e se poderia expressar sua opinião na resposta. Reforcei que aquele era um espaço aberto, onde todos podiam compartilhar seus pensamentos e experiências, algo que sempre procuro enfatizar nas oficinas.

Um ponto interessante que surgiu espontaneamente foi a discussão sobre o corpo. Helena comentou que, na África, as pessoas costumam ser mais magras e que possuem traços físicos diferentes. Essa conversa se desenrolou entre ela e Manuela, e optei por escutar, observando como construíam suas percepções. Em determinado momento, surgiu também a questão do corpo atlético, com a observação de que negros, muitas vezes, são vistos como mais

fortes. Outro comentário de Helena foi sobre a desigualdade na África. Ela disse que, segundo o que sabia, ou as pessoas eram muito ricas ou muito pobres, e que uma das principais fontes de renda no continente seria o turismo ligado aos safaris. Já Vitória admitiu que não sabia absolutamente nada sobre o Senegal, e percebi que esse desconhecimento era compartilhado por outros educandos. Aponto que neste dia não fiz intervenções, apenas escutei eles e os observei.

Nos dias 04 e 14 de julho, realizamos nosso sétimo e oitavo encontro, no auditório da escola, que marcou o início das *oficinas focadas nas etnias mencionadas pelos educandos* como mais presentes em São Gabriel. A primeira delas foi focalizada nos venezuelanos. Importante trazer que tomei uma decisão a partir desse momento de gravar todos os encontros para depois transcrevê-los e ter as discussões e as falas dos educandos com mais detalhes. Ainda que eu tenha pensando que isso pudesse ser um problema para eles, nenhum educando mostrou desconforto. Então, resolvi gravar essa e todas as próximas atividades através do gravador do celular.

Para embasar a *quinta oficina*, pedi ao professor Adrián Padilla Fernandez – migrante venezuelano e estudioso do tema – uma indicação de leitura fundamentada. Ele sugeriu seu próprio artigo, intitulado “Venezuela entre a Hegemonia e a Contra-Hegemonia”. Como o texto estava em espanhol, optei por traduzi-lo para facilitar a compreensão do texto pelos educandos. Eu já sabia que muitos tinham dificuldades com leituras extensas e que um artigo de mais de 20 páginas, ainda por cima em outro idioma, poderia ser um obstáculo. Meu objetivo era tornar o conteúdo mais acessível e incentivar o engajamento.

De forma a contextualizar, o texto trabalhado na oficina propõe uma leitura crítica do contexto histórico venezuelano, rompendo com as simplificações reproduzidas pela mídia internacional, a qual tende a ignorar a complexidade sócio-histórica do país. Ao longo do seu trabalho, Fernández (2019) resgata a trajetória da Venezuela desde o período colonial, passando pela independência e pela formação de uma elite que lucrava com o petróleo, até alcançar sua atual posição geopolítica, fortemente marcada por interesses externos, especialmente dos Estados Unidos. O autor caracteriza essa trajetória como uma forma de neocolonialismo petrolífero, em que a riqueza nacional, longe de garantir autonomia, reforça laços de dominação. A partir dos anos 1980, com a adoção de políticas neoliberais, a desigualdade social se aprofunda, resultando em revoltas como o Caracazo⁸² e abrindo caminho

⁸² Caracazo se refere a uma série de protestos populares, saques e confrontos violentos que ocorreram em 27 de fevereiro de 1989, principalmente na cidade de Caracas (daí o nome “Caracazo”), mas que se espalharam por outras regiões do país.

para a Revolução Bolivariana, liderada por Hugo Chávez, que propôs uma ruptura com esse modelo excludente, apostando na redistribuição de riqueza e na construção de uma democracia participativa, com foco nos direitos dos povos historicamente marginalizados. Esse processo, no entanto, foi intensamente contestado, marcado por um golpe de Estado, interferências internas e bloqueios internacionais. Após a morte de Chávez, Nicolás Maduro assume a presidência em um cenário ainda mais adverso, agravado por sanções, crise econômica e intensas disputas internas. O texto evidencia como a Venezuela se tornou um ponto estratégico na disputa entre a hegemonia estadunidense e a busca por uma ordem multipolar, estabelecendo alianças com países como Rússia e China. Esse contexto do país, portanto, é compreendido não apenas como reflexo de questões internas, mas como parte de uma disputa geopolítica mais ampla, que ajuda a entender o fluxo migratório recente, intensificado pelas dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pela população. Compreendo que o texto do professor Fernández (2019) faz com que olhemos a Venezuela não como um caso isolado, mas como um território historicamente atravessado por lutas anticoloniais e neocoloniais, onde a resistência se reinscreve.

No dia do primeiro encontro desta oficina percebi, como já imaginava, que os educandos não haviam lido o texto. Além disso, para a minha insatisfação, apenas cinco educandos estiveram presentes. Vitória e Breno não compareceram à aula naquele dia, como é possível ver no registro fotográfico da oficina (Douglas não aparece no registro pois saiu do auditório na hora da foto). Apenas Ana Clara e Manuela haviam começado a leitura. Foi nesse momento que um desafio se impôs de forma concreta: como conduzir a discussão sem que a maioria tivesse lido o material? Senti uma certa apreensão, mas tentei manter a calma e encontrar uma saída que permitisse, ainda assim, algum avanço. Talvez insistir na leitura naquele instante não surtiria efeito, então procurei adaptar a proposta, acolhendo as condições reais do grupo, sem perder de vista o objetivo de instigar a reflexão.

Imagem 13: Registro do dia 1 do grupo de discussão sobre a imigração venezuelana



Fonte: Arquivo pessoal.

Ana Clara e Helena comentaram que era difícil parar para ler um texto tão longo devido à carga horária intensa de aulas e atividades extraclasse. Chegavam cansados e ainda precisavam estudar para provas e trabalhos, que, naturalmente, tinham prioridade. Diante dessa realidade, Ana Clara sugeriu que lêssemos o texto em grupo, com cada um lendo um parágrafo e eu explicando em seguida. A princípio, não gostei da ideia, pois queria algo mais dinâmico e participativo. Sugerir que cada um lesse individualmente, mas percebi que não havia cópias impressas suficientes. Além disso os celulares, onde poderiam acessar o material, estavam nos armários.

Foi nesse momento que me questionei: essa dinâmica de leitura em grupo realmente dialoga com uma proposta de educação horizontal? É freiriana? No início, resisti à ideia por acreditar que se tratava de uma prática passiva demais, pouco criativa. Porém, naquele momento eu não via outra solução de como organizar a atividade. Além do mais, quando Ana Clara sugeriu como poderíamos seguir ela, na verdade, estava exercendo seu protagonismo dentro das possibilidades reais do grupo. Estavam cansadas, sem acesso ao texto, mas dispostas a participar. Ouvir essa proposta e segui-la foi, naquele instante, um gesto de respeito e de diálogo, princípios fundamentais da educação freiriana.

Compreendi que o essencial estava ali: partir da realidade concreta dos educandos, dialogar e construir juntos o caminho possível. O campo não é perfeito, imprevistos acontecem e baseada em Freire percebo que o problema não está na técnica em si, mas na intenção e na

forma como ela é vivida. Se a leitura em grupo foi a forma de termos um espaço de trocas, perguntas e escuta ativa, também poderia a ter potencial para colaborar para a proposta educ comunicativa. Assim, seguimos com a leitura compartilhada, intercalando explicações e esclarecendo dúvidas. E, embora não fosse a dinâmica que eu havia idealizado ela foi, naquele momento, a melhor.

Durante a leitura, poucos questionamentos surgiram que revelassem os saberes prévios dos educandos. A única questão levantada inicialmente por Douglas e reforçada pelos demais foi a surpresa ao descobrirem que a Venezuela é um país rico em petróleo. Diante disso, Ana Clara comentou: “Quando a gente pensa na Venezuela, a única coisa que vem à cabeça é pobreza. É muito triste ver as pessoas sem ter o que comer por causa da ditadura do Maduro.” Esse comentário evidencia como a falta de subsídios e a crise no país são frequentemente atribuídas, de forma direta, ao governo atual, qualificado como ditadura. Tal discurso, amplamente difundido, parece estar relacionado tanto às mediações midiáticas quanto às familiares, ligadas a um posicionamento político que reforça a ideia de que a situação venezuelana é resultado exclusivo de um regime autoritário.

Essa visão também apareceu na fala de Manuela, que expressou indignação ao afirmar que “ainda existem pessoas que concordam com o que acontece na Venezuela e apoiam o atual presidente”, reforçando uma leitura polarizada da situação. Por outro lado, durante o compartilhamento de saberes, Helena observou: “Pelo texto, dá para ver que nem tudo tem a ver só com o Maduro. Tá, ele pode ser um ditador, mas acho que essa questão do petróleo vem de antes, né?” A partir dessa reflexão, percebi que a educanda começou a compreender que os problemas da Venezuela não se limitam ao governo atual, mas são questões históricas, que atravessam décadas.

Ao analisarmos a raiz do problema, percebemos que o conflito no país está diretamente ligado à dificuldade de realizar negócios internacionais, agravada pela falta de apoio político e pelo isolamento comercial, após a Venezuela buscar adotar políticas mais nacionalistas para controlar seus próprios recursos. Aqui, é importante destacar, como aponta Fernadéz (2019), que no século XX o petróleo venezuelano tornou-se central nos interesses geopolíticos dos Estados Unidos e do Reino Unido que, por meio de suas empresas, controlaram grande parte da produção e exportação desse recurso. Esse domínio não apenas garantiu o abastecimento energético dessas potências, mas também manteve a Venezuela em uma posição de dependência econômica. A influência desses países restringiu a autonomia venezuelana sobre seus recursos e moldou suas políticas internas, favorecendo elites locais alinhadas aos interesses estrangeiros.

Assim, quando o país tentou se desvencilhar desse sistema, adotando políticas de maior controle nacional sobre o petróleo, foi alvo de sanções econômicas e isolamento comercial. A restrição ao acesso a mercados e tecnologias essenciais para a exploração do petróleo impactou profundamente a economia, levando à queda na produção, à inflação descontrolada e à escassez de produtos básicos. Com isso, trouxe aos educandos que a situação da Venezuela não pode ser atribuída apenas a decisões internas, mas também a um contexto histórico de exploração e à reação das potências internacionais que, ao perderem o controle sobre os recursos do país, impuseram barreiras que dificultaram sua recuperação econômica.

Na continuidade da atividade, comentei que teríamos a oportunidade de conversar com o professor Adrián Padilla Fernandez que, além de ser autor do artigo que estávamos discutindo, era migrante venezuelano e assim, poderíamos aprofundar ainda mais a discussão sobre a situação da Venezuela. Além disso, combinamos que trataríamos desse tema também no próximo encontro, já que o tempo da atividade estava chegando ao fim. Deixei como sugestão para os educandos explorarem o portal Estórias Migrantes⁸³, vinculado a um projeto que busca dar voz e visibilidade às histórias de venezuelanos que chegam ao Brasil em busca de melhores condições de vida. Ligado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal de Roraima (UFRR), o projeto vai além das estatísticas e do status legal desses migrantes, destacando suas trajetórias individuais, sonhos e desafios. Por meio de fotografias e entrevistas realizadas em abrigos de Boa Vista, a iniciativa registra as experiências desses refugiados, questionando narrativas desumanizantes e promovendo uma visão mais empática e humanizada da migração. Com uma equipe multidisciplinar de docentes e discentes de áreas como Relações Internacionais, Antropologia e Comunicação, o Estórias Migrantes desafia estereótipos e discursos xenofóbicos ao apresentar os refugiados como sujeitos históricos ativos. Mais do que documentar a realidade dessas pessoas, o projeto busca fomentar a empatia e incentivar a coexistência pacífica entre migrantes e a sociedade de acolhimento.

Para dar início, ao segundo encontro da oficina no dia 14 de julho, comecei contextualizando, de forma geral, o conteúdo do texto do Professor Adrián Padilla Fernandez. Meu objetivo era instigar a discussão. Questionei os educandos sobre como o contexto histórico da Venezuela nos ajuda a compreender a mobilidade dos sujeitos para outros países, inclusive para o Brasil. A sala foi tomada por um silêncio ensurdecedor. Os educandos estavam muito quietos, parecendo até mesmo envergonhados. Não queria constrangê-los, nem perguntar

⁸³ Estórias Migrantes. Disponível em: < <https://www.estoriasmigrantes.org/o-projeto>>. Acesso em 01 de abril de 2024.

nominalmente o que acharam sobre o texto. Entendo que, para haver diálogo, é preciso respeitar também o tempo da escuta e a liberdade da fala. Inspirada por Freire, optei por não expor ninguém, mas seguir criando espaços em que pudessem, se quisessem, se expressar. O silêncio, naquele momento, não era ausência de saber, mas talvez cansaço, dúvida, ou simplesmente a necessidade de um pouco mais de tempo. Por isso, segui falando, tentando estimular a conversa de outras formas. Comentei, ainda, que poderiam trazer percepções a partir dos relatos dos imigrantes que participaram do Projeto Estórias Migrantes.

A partir disso, a discussão começou a fluir. Acredito que os relatos tornaram as situações mais palpáveis, facilitando a compreensão e gerando questionamentos. Foi nesse momento que Ana Clara expressou sua dificuldade com o tema, mas destacou que, de forma geral, o contexto histórico da Venezuela já era bastante complicado. A educanda ainda apontou que os venezuelanos deixam o país por causa da crise, desencadeada, em grande parte, pela questão do petróleo. Manuela e Martina comentaram que ficaram surpresas ao saber que a Venezuela é rica em recursos naturais e, ainda assim, permanece em um contexto problemático, independentemente dos diferentes governos e ideologias pelos quais já passou. Além disso Manuela destacou que, a partir dos relatos dos imigrantes, percebeu que muitos possuíam uma condição de vida estável, até que o contexto venezuelano transformou completamente suas realidades, obrigando-os a deixar suas casas e seu país para garantir um futuro melhor para seus filhos. Vitória complementou, trazendo que o mais difícil é partir sem saber o que esperar do país de destino. Sobre isso, Ana Clara e a própria Vitória mencionaram que muitos imigrantes sonham em voltar para casa mesmo sabendo que, para muitos, esse retorno jamais acontecerá. Outra questão relevante, apontada por Vitória, foi que muitos venezuelanos que atravessam a fronteira com o Brasil não vêm para ficar. Em vez disso, buscam apenas comprar mantimentos e depois retornam para a Venezuela.

Além dessas questões Ana Clara observou que, em geral, os meios de comunicação retratam os migrantes sempre associados à pobreza. Nesse mesmo sentido, Vitória apontou que a cobertura midiática sobre as migrações venezuelanas “fala muito como se as pessoas nunca perdessem nada. Tipo, como se elas só estivessem deixando o lugar. E não deixando coisas para trás”.

Depois disso, ainda questionei os educandos se as matérias midiáticas costumam trazer contextualizações mais profundas, dando voz aos imigrantes, ou se acabam por silenciá-los, limitando-se a suas imagens estereotipadas. Sobre isso, Ana Clara comentou que acredita que a mídia não dá visibilidade real às histórias dos imigrantes e, quando dá, segundo Vitória, os mostra apenas como coitados, e não como pessoas ativas.

Com a fala de Vitória, retomei com eles a importância de prestarmos atenção nos termos e sentidos utilizados para representar esses sujeitos, pois há muitas palavras em nosso vocabulário que carregam sentidos negativos e que reproduzimos sem perceber. Além disso, discutimos como a mídia, por vezes, recorre a manchetes sensacionalistas ou a informações desnecessárias para gerar cliques e engajamento. Manuela, então, trouxe novamente a questão da palavra “estrangeiro”, que já havíamos comentado em encontros anteriores.

A *sexta oficina* com os educandos sobre a migração de venezuelanos foi realizada no dia 08 de agosto nos dois últimos períodos da manhã em uma das salas de aula da escola. O objetivo dela seria aprofundar os saberes sobre as migrações venezuelanas, de forma a compreender como a mídia trata essas migrações. Para a realização entreguei os materiais impressos, tanto o roteiro desconstrutor que está no APÊNDICE C,⁸⁴ quanto a matéria midiática selecionada para a atividade.

O artigo selecionado para a atividade foi “Nova leva de Brasil ainda mais miserável”⁸⁵, o qual foi publicado no *site* O Globo e discute sobre a migração de venezuelanos para o Brasil, ressaltando que os recém-chegados estão em condições ainda mais precárias do que os grupos anteriores. O texto destaca que muitos imigrantes chegam em situação de extrema miséria, sem recursos financeiros, desnutridos e enfrentando dificuldades para conseguir abrigo e trabalho.

Além disso, a matéria aborda os desafios enfrentados pelas cidades fronteiriças brasileiras, especialmente em Roraima, que recebem grande parte desses imigrantes. Segundo o conteúdo midiático, o aumento da população migrante tem sobrecarregado serviços públicos, como saúde e assistência social, dificultando o atendimento tanto para os venezuelanos quanto para a população local.

O artigo também menciona as medidas adotadas pelo governo brasileiro e por organizações humanitárias para lidar com a situação. Entre as ações citadas estão a interiorização dos imigrantes para outras regiões do país, a criação de abrigos temporários e a oferta de programas de assistência social. No entanto, mesmo com essas iniciativas, segundo a matéria, a demanda continua sendo maior do que os recursos disponíveis, agravando a situação dos refugiados.

Por fim, o texto midiático evidencia como essa nova leva de migrantes reflete o agravamento da crise na Venezuela, impulsionada por fatores como a instabilidade política, a

⁸⁴ Além do roteiro estar no Apêndice C, observo que ele foi explicado no subtítulo “4.5. O planejamento da ação intervenção” desta tese.

⁸⁵ Nova leva de imigrantes venezuelanos chega ao Brasil ainda mais miserável. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/10/nova-leva-de-migrantes-venezuelanos-chega-ao-brasil-ainda-mais-miseravel.ghtml>>. Acesso em 2 de abril de 2025.

hiperinflação e o colapso dos serviços básicos no país. O artigo ressalta que, enquanto as condições na Venezuela não melhorarem, a tendência é que mais venezuelanos continuem a deixar o país em busca de melhores condições de vida.

Para a realização da oficina, separei os educandos em duplas para dividirem os materiais. Antes de fazermos a desconstrução todos juntos, pedi para que lessem o conteúdo midiático com cautela, percebendo nuances que poderiam nos ajudar na análise que faríamos na sequência. Fizemos toda a desconstrução em grupo, conversando e discutindo sobre as suas percepções e impressões.

Douglas foi o primeiro a colocar sua visão, observando que o texto usava muitas palavras fortes como “miserável” e “em massa”, e falava apenas de dados, sem mostrar o que realmente acontece no país. Ana Clara concordou, apontando que o texto trazia muitos dados assustadores, mas observou que talvez a intenção fosse mostrar que, além dos brasileiros, os próprios imigrantes também precisam de ajuda. Vitória acrescentou que o conteúdo enfatizava que os imigrantes que vêm para cá são pessoas pobres, mas não mencionava que esses sujeitos tinham casas e bens em seus países de origem.

Esses pontos levantados indicam reconhecimento de que as mídias tendem a tratar os imigrantes como sujeitos apenas de necessidade (mata, 2006) e o processo migratório como algo descontrolado, sem limite (Brignol; Costa, 2018). Durante a desconstrução, em conjunto, percebemos elementos centrais da narrativa midiática: o título e o subtítulo utilizavam termos como “em massa” e “supera Síria e Ucrânia”, que carregam uma conotação negativa, de invasão. Ana Clara destacou que esses termos reforçam a ideia de “grande volume”, especialmente quando o texto afirma que os migrantes venezuelanos “[...] já superaram os da Síria e da Ucrânia... A Ucrânia está em guerra e os venezuelanos já superaram [...]”.

Além disso, ficou evidente o uso recorrente de adjetivos para se referir aos migrantes: miseráveis, pobres, frágeis, necessitados, em condições precárias, vítimas de fome, prostituição, ilegais. Isso constrói uma imagem de extrema pobreza e vulnerabilidade, e, por vezes, associa o imigrante à ilegalidade e ao crime. Aqui é relevante acionar Van Dijk (2005), que amplia o conceito de racismo para além da cor da pele, incluindo também o racismo étnico, onde o imigrante é frequentemente associado a dimensões negativas, ligadas a drogas, violência e criminalidade.

Nesse sentido, os educandos observaram que a matéria focava excessivamente na pobreza dos imigrantes, sem destacar suas possíveis contribuições culturais ou econômicas ao Brasil. A falta de aprofundamento na contextualização sobre os motivos da imigração

venezuelana também foi percebida pelo grupo, já que a matéria apenas menciona um “contexto de crise econômica e social”, sem explicitar as causas dessa situação.

Apesar dessas críticas, alguns aspectos da matéria foram destacados positivamente, como o uso de fontes de ONGs e da ONU, além de depoimentos dos envolvidos, imagens e infográficos para apresentar os dados. No entanto, o viés negativo permaneceu evidente, com o uso de fotos que reforçavam a ideia de miséria e o excesso de números que sugeriam uma “invasão” de imigrantes.

Outra contradição observada pelos educandos foi a narrativa ambígua da matéria: ao mesmo tempo que sugere que o Brasil acolhe os imigrantes, reforça a ideia de que eles aumentam a fome, sobrecarregam o SUS e disputam empregos. Isso fortalece a noção de que os imigrantes contribuem para o agravamento da pobreza no país, prejudicando os brasileiros tanto na saúde quanto no mercado de trabalho.

Ao final da análise os educandos concluíram que, apesar de alguns pontos positivos, a matéria apresenta um viés negativo sobre a imigração venezuelana, retratando os imigrantes apenas como pobres e como um “fardo” para o Brasil, sem contextualizar adequadamente as causas da migração nem suas possíveis contribuições.

Para além da desconstrução, é importante destacar o quanto certos conhecimentos sobre a mídia surpreenderam os educandos durante a discussão. O ponto que mais chamou atenção foi a descoberta de que a família Marinho é proprietária do Grupo Globo e que possui acionistas. Muitos não sabiam quem eram os donos por trás do conglomerado e demonstraram surpresa ao saber disso. Comentaram que nunca haviam refletido sobre os interesses políticos e econômicos por trás desses grandes grupos de comunicação, que variam ao longo dos anos.

Embora o conceito de “enquadramento midiático” não tenha sido abordado diretamente, algumas falas tangenciaram essa ideia, ao discutirem como a mídia apresenta certos assuntos de forma específica, escolhendo ângulos e omitindo outros aspectos. A desconstrução focou exatamente nisso: como a matéria abordou a imigração venezuelana, utilizando termos e imagens que reforçavam um viés, sem considerar a complexidade da questão. Ainda que o termo técnico não tenha sido utilizado, a essência do enquadramento esteve presente na análise crítica do grupo. Essa questão, inclusive, retorna nas próximas oficinas, especialmente nas desconstruções sobre as migrações haitianas e senegalesas, onde o enquadramento midiático também será fortemente evidente.

A sétima oficina, a qual teve objetivo discutir as migrações senegalesas, foi realizada em dois dias diferentes. A primeira parte foi realizada no dia 30 de agosto, no último período da tarde; a segunda no dia 09 de setembro, no penúltimo período da manhã, ambas no auditório

da escola. Em relação à sua processualidade, para a realização da oficina, enviei o texto “Desenvolvimento de processos migratórios do Senegal para o Brasil e suas alterações” de autoria de Philipp Jung que está incluso no livro “Imigração Senegalesa: Múltiplas Dimensões” com organização de João Carlos Tedesco, obra indicada pela professora Liliane Brignol.

O texto do professor Philipp Jung (2019) traz uma leitura sensível e crítica sobre a migração senegalesa para o Brasil, problematizando esse fluxo para além de números e trajetórias fixas. O autor propõe que compreendamos essa mobilidade como um processo aberto, marcado por incertezas, improvisações e redes que se constroem e se transformam ao longo do caminho. Ao invés de pensar a migração senegalesa como algo linear, com um ponto de partida e outro de chegada, ele a aborda como um movimento atravessado por múltiplas dimensões – políticas, econômicas, culturais e afetivas. O Brasil, nesse contexto, aparece não necessariamente como destino final, mas como uma etapa possível dentro de uma rota, que se reconfigura conforme as condições do migrante e do lugar de acolhida. O texto de Jung (2019) também compartilha os desafios enfrentados pelos sujeitos migrantes, como a precarização do trabalho, o uso do refúgio como estratégia temporária de permanência, e as experiências de racismo, que não se limitam à cor da pele, mas se estendem ao modo como certos corpos e culturas são vistos como “outros” pela sociedade. Ao tratar dessas questões, o texto nos mostra a migração como um deslocamento que não é apenas geográfico, passando a ser entendida como um fenômeno social e político, em constante disputa, onde se cruzam histórias, interesses e resistências.

Como os educandos, novamente, não tinham lido o texto proposto, desta vez decidi pedir algumas cópias impressas para a secretaria. Então, organizei-os em duplas e usei uma parte do primeiro período para que lessem a primeira parte do texto. A segunda parte do artigo eram relatos de imigrantes, então propus que eles a lessem em casa para discutirmos no próximo encontro. Então, depois da leitura realizada pelos educandos, fiz uma explicação breve sobre o texto e iniciamos a discussão.

Inicialmente, expliquei as partes teóricas introdutórias do texto, que tratavam do Brasil como destino de migração. Esclareci algumas características marcantes da migração senegalesa, como o fato de ser predominantemente masculina e de jovens. Expliquei o conceito de “redes migratórias”, onde os próprios migrantes se comunicam e se auxiliam, mesmo sem se conhecerem pessoalmente.

Entre os saberes que emergiram na atividade, três questões ganharam mais repercussão: os possíveis motivos que levam os senegaleses a deixarem seu país, o conceito de capital migratório e o estereótipo do homem negro como excelente corredor. Em relação à primeira

questão, os educandos demonstraram curiosidade sobre as causas da migração senegalesa, além da falta de emprego, apontada no texto como um dos fatores estruturais mais importantes no contexto de origem. Vitória observou que percebeu, pela leitura, que esses migrantes também deixam o Senegal movidos por desejos pessoais. A fala de Vitória aponta para a migração como forma de emancipação social e construção de projetos individuais. Indo ao encontro disso, Jung (2019) também considera que migrar, além de questão econômica, é parte de uma cultura, um desejo de novas experiências, de conhecer outros países e de buscar melhores condições de vida. Helena, por sua vez, observou que os senegaleses talvez migrem por uma expectativa de uma vida melhor e por acreditarem que podem ser mais bem-sucedidos em outro país.

Outro ponto que gerou discussão foi a dúvida levantada por Ana Clara sobre o que seria capital migratório. Compreendi, naquele momento, que termos mais teóricos poderiam gerar confusões, já que o texto tem uma escrita acadêmica, e busquei explicar de forma acessível. Disse que o capital migratório se refere aos recursos que os migrantes precisam acumular para conseguir migrar. Esses recursos podem ser econômicos (como poupanças), humanos (formação e experiência de trabalho), sociais (redes de contatos) e culturais (saberes e vivências). Expliquei também que, quando esse capital não é suficiente, o migrante nem sempre consegue ir direto ao país desejado, sendo necessário fazer uma “migração gradual”, parando em diversos lugares ao longo do caminho, até alcançar seu destino (PAUL, 2015 apud JUNG, 2019).

Um outro aspecto que surgiu foi o estereótipo dos senegaleses como excelentes corredores. Ana Clara comentou que seu pai é corredor e que “os senegaleses sempre estão em primeiro lugar”, atribuindo isso aos traços físicos. Vitória complementou dizendo que “eles são muito resistentes nas corridas, porque tipo, aonde eles ficam tem, tipo, o ar é mais comprimido, tem menos oxigênio, então eles têm que correr, e têm mais resistência para a corrida”. Aqui, percebi a importância de problematizar essas falas. Apontei que associar os senegaleses à resistência física, ou ao bom desempenho na corrida, com base na altitude, no ar rarefeito ou em traços corporais – como comentou Manuela, ao dizer “eles são muito magros” –pode reforçar estereótipos racistas, mesmo que de forma não intencional. Expliquei que atribuir características fixas a um grupo com base em suposições e generalizações contribui para a manutenção do racismo. Hall (2016) reforça que a fixação de traços simples, fáceis de lembrar, e apresentados como naturais, fortalece ainda mais os estereótipos.

Como comentado anteriormente, o segundo encontro dessa oficina foi realizado dia 09 de setembro, também no auditório da escola. Neste dia, o intuito era retomar alguns pontos sobre a migração senegalesa após a discussão do último encontro e a leitura da segunda parte

do texto proposto. Os educandos falaram que deram uma olhada no texto que já tínhamos discutido anteriormente e falaram que leram os relatos dos imigrantes senegaleses, o que ajudou bastante na discussão. Comecei a perceber como o interesse deles crescia quando as atividades giravam em torno de relatos reais de imigrantes. Isso tornava as discussões mais vivas, mais próximas, mais instigantes. Penso que textos em outros formatos, especialmente aqueles que trazem narrativas pessoais, contribuem não só para o engajamento, mas também para a forma como os educandos conseguem se apropriar do tema. As atividades ganham um caráter mais didático e significativo, facilitando a conexão entre os conteúdos e suas próprias percepções de mundo.

Um dos primeiros temas que surgiram na discussão foi sobre o contexto socioeconômico do Senegal, que leva muitos senegaleses a migrarem. Breno comentou que já tinha lido que viver no país não seria fácil. Aproveitei para explicar que, por ser um país subdesenvolvido, o Senegal enfrenta dificuldades como o acesso limitado à água potável, falta de empregos, precariedade nas estradas e problemas com energia elétrica.

Outro ponto que chamou atenção foi o fato de os senegaleses, em muitos casos, não serem considerados refugiados, o que surpreendeu Helena: “Eles não podem ser chamados de refugiados? Porque eles estão escolhendo sair de lá.” Discutimos que o refúgio depende das circunstâncias individuais. Muitos não fogem de guerras ou perseguições, mas buscam trabalho, e alguns utilizam o pedido de refúgio como estratégia para conseguir documentação e permanecer legalmente no Brasil, como observou Vitória: “Se eles vierem como imigrantes, não vão ter documento tão rápido. Mas se pedirem refúgio, conseguem ficar um pouco e com documento.”

O senso comunitário entre os senegaleses também foi destacado. Helena comentou: “Eu vi em Santa Catarina, que eles têm um casarão, e eles moram tudo junto.” Reforcei que a migração senegalesa é marcada por fortes redes de apoio, com casas de passagem para recém-chegados, baseadas em laços culturais e religiosos (Brignol, 2021). Essas redes são fortalecidas inclusive pelas redes sociais digitais, que ajudam a manter os vínculos e orientações práticas.

Breno ainda comentou sobre o investimento familiar envolvido na migração: “A família ajuda pra ir pra lá, pra conseguir arrumar dinheiro.” Expliquei que, geralmente, a família financia a saída de um jovem – quase sempre um homem – e, depois, espera que ele envie dinheiro, sustentando um vínculo constante entre o país de origem e o destino (Brignol, 2021). Essas remessas são fundamentais tanto para a economia familiar quanto para manter a conexão afetiva e social, num fluxo que reforça essa dinâmica transnacional.

A *sétima oficina*, a qual foi sobre desconstrução midiática de uma matéria que trata a migração senegalesa, foi realizada no último período da manhã do dia 09 de setembro, após a discussão sobre o texto das migrações senegalesas. Para a desconstrução, indiquei o conteúdo midiático “Senegaleses querem ser reconhecidos como refugiados”⁸⁶ da Zero Hora, o maior jornal do Rio Grande do Sul, fundado em 1964 e pertencente ao Grupo RBS, afiliada da Rede Globo.

Este conteúdo midiático escolhido para a desconstrução trata do caso de três imigrantes senegaleses que chegaram à cidade de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul, com o objetivo de solicitar refúgio no Brasil. Dois deles entraram de forma “clandestina” no país pelo Porto de Rio Grande e percorreram mais de 800 quilômetros até Santa Cruz do Sul. O terceiro veio de avião com um visto de turista que estava prestes a expirar. Segundo o conteúdo jornalístico, apesar da entrada irregular de dois membros do grupo, eles não são considerados “ilegais”, pois se apresentaram à Polícia Federal para dar entrada no processo de solicitação de refúgio. Os senegaleses alegaram estar correndo risco de morte em seu país de origem, especificamente na região de Casamance, onde ocorre um grave conflito político. Enquanto aguardavam a análise de seu pedido de refúgio pelo Comitê Nacional para os Refugiados, que lhes permitiria viver e trabalhar regularmente no Brasil, eles ficaram hospedados no asilo municipal de Santa Cruz do Sul.

Para a realização da atividade, os educandos se organizaram em duplas. Cada dupla recebeu uma cópia do roteiro desconstrutor e outra da matéria midiática impressa. Os educandos tiveram 25 minutos para realizarem a desconstrução e depois nós iríamos discutir sobre as impressões de cada dupla. Importante trazer aqui que por mais que os educandos tenham feito duplas, ainda houve muita interação entre eles nesse tempo de desconstrução. As duplas trocavam ideias entre si. Alguns temas ganharam mais destaque na discussão: o meio de comunicação, as palavras usadas para se referir aos migrantes e a falta de contextualização sobre o Senegal e os fluxos migratórios.

Um dos primeiros pontos abordados foi o fato da matéria ser da Zero Hora, jornal ligado ao Grupo Globo, o que levou os educandos a refletirem sobre como interesses políticos e econômicos podem influenciar a linha editorial. Surgiu a questão de que a mídia não é neutra, e que sua abordagem pode variar conforme as conveniências políticas do momento. Discutimos, então, como os meios de comunicação fazem escolhas, destacando certos aspectos

⁸⁶ Matéria disponível em: < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2012/08/senegaleses-querem-ser-reconhecidos-como-refugiados-3848285.html> >. Acesso em 07 de maio de 2025.

e silenciando outros – algo que se aproxima do conceito de enquadramento midiático, mesmo que não o tenhamos nomeado diretamente.

Nesse sentido, os educandos notaram o uso de termos pejorativos para se referir aos migrantes, como “estrangeiros”, “clandestinos” e “ilegais”. Alguns viram o texto como mais neutro, como apontado por Manuela, que disse: “Eu coloquei que é neutra. Só que essa aqui é a parte que fala bastante sobre estrangeiro porque tem muita gente”. Outros perceberam problemas, como Ana Clara, que considerou “clandestino” mais problemático do que “estrangeiro” e questionou se o jornalista estaria consciente da escolha dessas palavras: “Será que essa pessoa que fez essa matéria se ligou?” Foi nesse momento que comentei sobre a responsabilidade ética dos jornalistas. Mesmo que não intencional, o uso desses termos reforça estigmas e preconceitos. A mídia, como afirma Rosa (2020), não é ingênua – suas imagens e palavras são pensadas para gerar consumo e cliques, e termos chamativos, especialmente nos títulos, tendem a atrair mais leitores.

A partir disso, o debate se voltou para o viés da matéria. Ana Clara acreditava que o texto “tá mais no sentido de informar”, mas Martina contrapôs, dizendo que “algumas partes dá para levar para o lado negativo”. Além do viés, foi destacada a superficialidade da informação: faltavam recursos visuais e, principalmente, o contexto da migração. Como disse Martina: “Mas por que eles querem vir pra cá? Tá, mas o que está acontecendo com eles lá? Não tem, não tem contexto nenhum.” Essa ausência de explicações sobre o Senegal e os motivos da migração foi vista como um fator que empobrece a compreensão dos leitores.

Também discuti com eles a ausência da voz dos próprios imigrantes na matéria. Os únicos trechos que faziam referência às falas são relatados na terceira pessoa. Além de silenciar os sujeitos, os imigrantes não tiveram oportunidade de contar suas histórias diretamente. Ressaltei ainda a ausência de fontes relevantes, como ONGs ou responsáveis pelos espaços de acolhimento, que poderiam ter trazido perspectivas mais amplas sobre a situação.

Nos dias 07 de outubro e 04 de novembro, no último período da manhã, aconteceu no auditório do Colégio Tiradentes a *oitava oficina*, que foi focalizada nas migrações haitianas. Indiquei um artigo da Revista de Investigação sobre Migrações da UNB para que os educandos lessem, intitulado “A historicidade da (e)migração internacional haitiana. O Brasil como novo espaço migratório”, de autoria de Handerson Joseph (2017). Este artigo propõe uma leitura sensível e aprofundada das migrações haitianas, situando-as dentro de um processo histórico e cultural que vai muito além das explicações imediatas e economicistas. A mobilidade haitiana é tratada como algo estrutural, parte da própria constituição do Haiti, marcada por deslocamentos forçados desde o período colonial, passando por ocupações, instabilidades

políticas e desastres naturais, como o terremoto de 2010. Mais do que uma resposta pontual a contextos problemáticos, a migração aparece como prática social e familiar, uma estratégia de vida, enraizada nas dinâmicas locais e transnacionais.

Além disso, Joseph (2017) analisa como o Brasil passou a se configurar como um novo destino migratório a partir de 2010, em parte pelas redes já existentes, mas também pelo imaginário construído em torno de um país acolhedor, aberto e sem racismo – algo que, ao chegar, muitos haitianos percebem como distante da realidade, diante da exploração no trabalho, da discriminação e da precarização de suas vidas aqui. É neste sentido que o autor rompe com visões simplistas e olha para essas migrações como fluxos complexos, sustentados por redes familiares e comunitárias, por sonhos e decepções, por atravessamentos históricos que ainda reverberam. A proposta do texto é pensar a mobilidade haitiana não como deslocamento isolado, mas como parte de uma lógica mais ampla de resistência, adaptação e busca por dignidade, que desafia fronteiras e narrativas prontas.

Em relação ao texto, eu imaginava que por mais que eu tivesse enviado ele com semanas de antecedência, os educandos não iriam realizar a leitura. Então, levei cópias e organizei eles em duplas para que pudessem ler. Destinei a primeira parte da atividade para a leitura, após fiz uma explicação geral do texto para que as discussões fossem surgindo. Já que foi destinado apenas um período para a atividade, imaginei que a discussão se estenderia para o próximo encontro. Então, sugeri que eles também tentassem realizar uma outra revisão do texto antes de nos encontrarmos novamente, para que conseguissem, inclusive, ter um olhar mais aguçado para que fizéssemos a desconstrução da matéria midiática que futuramente iria propor.

A partir do texto, os educandos refletiram sobre a formação acadêmica de muitos haitianos e a frustração de não conseguirem trabalhar em suas áreas. Breno destacou o esforço que os imigrantes fazem antes de migrar, economizando para vir. Ele retomava os dados apresentados por Joseph (2017), que analisou formulários de imigrantes haitianos, revelando que 14% tinham curso superior. Manuela complementou, questionando: “Quem que vai fazer Direito e chegar aqui e ser advogado?”. Essas falas mostram como os educandos começaram a desconstruir a ideia de que os migrantes são apenas pessoas em extrema vulnerabilidade econômica. Pelo contrário, muitos têm formação, mas não conseguem reconhecimento de suas competências aqui.

Como comentei, por termos pouco tempo naquele dia, e por os educandos ainda precisarem ler o texto antes do debate, decidimos continuar a discussão no próximo encontro. No segundo dia da oficina, para instigar ainda mais a discussão sobre as migrações haitianas,

leve para projetar um vídeo⁸⁷ feito pela TV Folha que apresenta depoimentos de imigrantes haitianos que vivem no Brasil, abordando os desafios financeiros, emocionais e sociais enfrentados por eles. O vídeo mostrou que muitos imigrantes sustentavam suas famílias que permaneceram no Haiti, enviando mensalmente remessas de dinheiro, mesmo com o alto custo de vida no Brasil e a desvalorização da moeda. Além disso, no vídeo é relatado pelos imigrantes a frustração com a realidade encontrada no Brasil, que foi diferente das expectativas iniciais. Muitos chegaram com esperanças de melhores oportunidades, mas enfrentaram problemas como moradias precárias, altos preços, falta de reconhecimento profissional e dificuldade em trazer os filhos devido ao custo das passagens e obtenção de vistos.

Esses relatos visibilizaram uma dimensão simbólica da migração, a perda de reconhecimento. Helena, ao ouvir os depoimentos, comentou: “Imagina você ter diploma e vir aqui trabalhar empacotando coisa.” A partir daí, o grupo começou a perceber que migrar não é só um deslocamento físico, mas também uma experiência que as vezes acaba desvalorizando os saberes desses sujeitos, suas formações e, muitas vezes, seus sonhos.

Helena trouxe ainda outro ponto importante, mencionando um relato feminino: “Disseram que homem até consegue emprego mais fácil, mas mulher... nem entrevista.” Isso fez com que refletíssemos sobre como o machismo se entrelaça com o preconceito contra migrantes, acentuando ainda mais as dificuldades das mulheres imigrantes para acessarem o trabalho formal.

A discussão foi se aprofundando em relação a como a sociedade brasileira vê esses sujeitos. Ana Clara trouxe uma percepção pessoal que, para ela, parecia algo natural, mas que revelou implicações importantes. Ela mencionou que tende a confiar em profissionais que já conhece, especialmente em serviços que exigem confiança direta, como no cuidado com a aparência, enquanto em trabalhos mais distantes do contato pessoal, como obras, não costuma se preocupar tanto com quem realiza. Ao refletir sobre isso, reconheceu que muitas vezes os imigrantes acabam sendo vistos apenas como mão de obra, sem que se considere suas histórias ou qualificações. Esse foi um momento significativo, em que pude problematizar com o grupo como pensamentos como esse – ainda que espontâneos – acabam reforçando estereótipos que limitam os migrantes a uma função meramente utilitária.

Retomamos também as expectativas dos haitianos ao migrarem, especialmente em relação aos salários. Os educandos ficaram impressionados ao perceber que muitos vêm com o objetivo não só de melhorar de vida, mas com o compromisso de sustentar suas famílias à

⁸⁷ Vídeo disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=G5a3gtdnZW5>. Acesso em 08 de abril de 2025.

distância, enviando remessas regularmente (Joseph, 2017). Isso gerou perguntas práticas, como: “Como eles conseguem mandar dinheiro? Será que sobra o suficiente?”

Por fim, um dado que chamou atenção foi o desconhecimento sobre a localização do Haiti. Helena perguntou: “O Haiti fica na África?”, e muitos educandos se surpreenderam ao saber que o país está na América Central. Apenas Vitória sabia. Essa confusão revelou como, muitas vezes, a cor da pele leva automaticamente à associação com o continente africano, reforçando a importância de uma educação crítica que questione estereótipos e produza novos olhares sobre os migrantes.

Imagem 14: Registro grupo de discussão sobre as migrações haitianas



Fonte: Arquivo pessoal.

No dia 05 de novembro foi realizada a *nona oficina*, no auditório da escola, que teve como objetivo realizar a desconstrução de um conteúdo midiático sobre as migrações haitianas. Antes do início da oficina propriamente dita, dialogamos sobre alguns pontos sobre as migrações haitianas de forma a relembrar o que já tínhamos discutido sobre o tema. No último encontro tinha entregue aos educandos o conteúdo midiático impresso e o roteiro desconstrutor para que fizessem de forma individual em casa a desconstrução, porém, sem me surpreender, nenhum dos educandos realizou a atividade, com a justificativa de que estavam em provas. Já que alguns tinham perdido ou esquecido os documentos impressos, acabei organizando novamente os educandos em duplas para realizar a atividade. As duplas dos educandos, como

já tinha acontecido anteriormente, ficaram de conversas paralelas, mas todas em relação à atividade.

O material midiático escolhido para a realização da oficina foi a matéria intitulada “Acre sofre invasão de imigrantes do Haiti”⁸⁸, publicada pelo Jornal O Globo, o qual é ligado ao Grupo Globo. De forma, resumida, a reportagem aborda o aumento do fluxo de imigrantes haitianos no Acre no final de 2011, quando 500 pessoas chegaram em poucos dias, elevando para 1.400 o número de haitianos em Brasileia. O texto relata a precária infraestrutura local para receber esses imigrantes, as medidas emergenciais tomadas pelo governo estadual e a situação legal desses estrangeiros, que recebiam vistos humanitários por não se qualificarem como refugiados. A matéria destaca que, contrariando expectativas, muitos imigrantes eram profissionais qualificados da classe média haitiana, buscando oportunidades de trabalho no Brasil após o terremoto que devastou seu país em 2010. O conteúdo também menciona como rumores sobre possíveis deportações aceleraram a entrada de haitianos pela fronteira nos últimos dias do ano.

No início da atividade de desconstrução, os educandos demonstraram um olhar mais crítico sobre a mídia, questionando onde a matéria havia sido publicada e reconhecendo que toda mídia tem interesses e vieses. Manuela comentou que “a mídia mostra o lado que ela defende”, e Douglas reforçou a relação com interesses políticos e econômicos. Chegaram a um consenso de que a neutralidade midiática é ilusória.

Essa discussão se aprofundou no uso das palavras. Termos como “ilegais”, “massa de imigrantes” e, especialmente, “invasão”, foram destacados como problemáticos. Douglas disse: “‘Invasão’ é uma palavra bem desnecessária... parece que um bicho invadiu minha casa”. Vitória pontuou que essas palavras chamam atenção e reforçam estereótipos. Isso se relaciona com Cogo e Badet (2013a), que destacam como essas expressões e imagens de descontrole marcam a cobertura sobre haitianos. Aqui, percebo que os educandos estavam começando a enxergar além do conteúdo explícito, percebendo os sentidos por trás da linguagem.

Também identificaram lacunas na contextualização do Haiti. Vitória achou a explicação insuficiente, e Ana Clara lembrou que a migração haitiana já ocorria antes do terremoto. A matéria reduzia uma mobilidade complexa a um único evento. Nesse ponto, retomei Joseph (2017), que destaca que a migração haitiana é um processo histórico, com múltiplos fluxos, não apenas um reflexo do terremoto de 2010.

⁸⁸ Disponível em: <

Por fim, discutimos a neutralidade do texto. Breno achava o conteúdo neutro, enquanto Vitória discordava, afirmando que a matéria sugeria uma visão negativa, mesmo sem uma opinião explícita. Douglas ficou entre os dois, chamando o texto de “neutro para negativa”. Expliquei que termos como “invasão” já carregam um posicionamento. A sala ficou em silêncio, mas senti que a reflexão foi plantada. Alguns estigmas ainda persistiam, mas vejo ali um caminho para uma leitura cada vez mais crítica da mídia.

A décima oficina e penúltima do projeto realizada no dia 22 de novembro foi uma roda de conversa com o imigrante venezuelano e professor sobre a temática migratória, Adrian Padilla Fernandez. A atividade foi realizada nos dois últimos períodos da manhã, no auditório da escola. A ideia é que a atividade fosse alternada entre falas do professor e perguntas dos educandos. Eles estavam ansiosos com essa conversa, principalmente as meninas, desde o dia que comentei sobre a possibilidade. O educando Douglas não pôde participar da atividade, pois tinha faltado a aula. Já em relação ao educando Breno, aponto que durante a atividade dava a impressão que ele estava desinteressado, mas após vários encontros, percebo que ele é uma pessoa quieta o que, segundo conversas com as professoras da escola, não quer dizer que ele não preste atenção.

De forma sintética, o professor Adrian Padilla Fernandez apresentou uma explicação abrangente sobre o fenômeno migratório, destacando que os deslocamentos humanos são constitutivos da própria humanidade. Segundo ele, desde as origens da civilização na África, os grupos humanos se deslocam pelo mundo, estabelecendo a mobilidade como característica fundamental de nossa espécie.

No contexto contemporâneo, a migração adquire características específicas de nosso tempo. Segundo o professor, conforme dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM), em 2022 havia um número recorde de 117 milhões de pessoas deslocadas no mundo. Em 2020, registravam-se 281 milhões de migrantes internacionais, representando 3,6% da população mundial - um número que superou as projeções que previam 230 milhões de migrantes apenas para 2050. Fernandez destacou que, embora historicamente os fluxos migratórios tenham sido predominantemente do Sul para o Norte global, atualmente observa-se um aumento significativo nas migrações Sul-Sul, incluindo deslocamentos entre países da América do Sul e do Caribe.

No caso específico da Venezuela, o professor apontou que este já foi um país que tradicionalmente era receptor de imigrantes e, agora, transformou-se em um país com emigrantes que contribuem para o fluxo migratório, com aproximadamente 7 milhões de venezuelanos vivendo fora do país atualmente, sendo que a população total da Venezuela é de

cerca de 32 milhões de habitantes. As causas desta migração, segundo Fernandez, são multifatoriais e complexas. Um elemento fundamental foi a imposição de sanções econômicas pelos Estados Unidos a partir de 2015, quando o governo Obama declarou a Venezuela como “ameaça à segurança nacional americana”. Estas medidas impediram que empresas americanas e de outros países negociassem com a Venezuela, bloqueando o acesso a medicamentos, tecnologia, alimentos e até componentes necessários para a produção de combustível. O impacto destas sanções deixou a Venezuela em um cenário muito complicado devido à histórica dependência venezuelana do petróleo. Durante mais de um século, o país dependeu quase exclusivamente desta *commodity*, não desenvolvendo outras áreas produtivas ou tecnológicas. Quando as sanções bloquearam o comércio internacional, a Venezuela enfrentou uma grave escassez de produtos básicos, mesmo sendo detentora das maiores reservas comprovadas de petróleo do mundo.

Fernandez também destacou que a Venezuela ocupa uma posição estratégica no norte da América do Sul, com acesso privilegiado ao Mar Caribe e proximidade com América do Norte, Europa e África. Além disso, suas vastas reservas de petróleo e outros minerais estratégicos a tornam alvo de interesses internacionais. A situação complexa do país resultante destes fatores manifestou-se no cotidiano dos venezuelanos através da escassez de medicamentos, peças de reposição, alimentos e combustível. Houve períodos de hiperinflação que desvalorizaram a moeda nacional, paralisando setores inteiros da economia e forçando muitas pessoas a buscar melhores condições de vida em outros países.

Como resposta a esta situação, Fernandez mencionou diversas iniciativas comunitárias que surgiram, como grupos de consumo solidário que compravam alimentos diretamente de produtores rurais, hortas urbanas e projetos de agricultura em pequena escala. O governo venezuelano também buscou alianças com países como Rússia, China e Turquia para transferência de tecnologia e investimentos, além de implementar uma política de retorno para incentivar os emigrados a voltarem ao país.

Além disso, o professor observou diferentes características nos movimentos migratórios venezuelanos: inicialmente saíram profissionais qualificados com melhores condições, mas posteriormente o fluxo incluiu pessoas em situação mais vulnerável, muitas vezes chegando aos países de destino sem recursos ou contatos.

Um aspecto importante destacado por Fernandez é o tratamento dado aos migrantes venezuelanos nos países receptores, frequentemente marcado por xenofobia e representações negativas na mídia. Ele citou um estudo semiótico que analisou fotografias de migrantes venezuelanos na imprensa, revelando padrões de desumanização: os migrantes geralmente

aparecem de costas, sem rosto, em posições inferiores ou distantes. Apesar destes desafios, Fernandez ressaltou que a migração também traz benefícios para as regiões receptoras. No caso de Roraima, por exemplo, houve um aumento do PIB estadual relacionado à presença dos migrantes, além do fortalecimento de serviços públicos para atender à demanda ampliada.

Imagem 15 e 16: Registros da conversa com o professor Adrian Padilla Fernandez



Fonte: Arquivo Pessoal.

Durante o encontro, as falas dos educandos refletiram inquietações e uma tentativa de aprofundar as compreensões sobre o contexto migratório venezuelano e os fatores que o atravessam. Manuela iniciou trazendo uma dúvida sobre a escassez de produtos básicos, relacionando-a aos bloqueios econômicos, e perguntou se o país não poderia contornar isso firmando contratos com outras nações. Buscava entender até que ponto a soberania venezuelana estava de fato comprometida. Nesse sentido, o professor explicou que, devido às sanções impostas, principalmente pelos Estados Unidos, muitos países evitam negociar com a Venezuela para não sofrerem represálias. Isso dificulta a entrada de insumos básicos e afeta uma economia já fragilizada e dependente de importações.

Em seguida, Manuela relembrou um relato de uma imigrante venezuelana, lido em oficinas anteriores: “é como se nos obrigaram a sair de lá, não foi a nossa vontade vir para cá, simplesmente não tínhamos opção, não tem como viver.” Essa fala reforçou a percepção de que migrar, nesse contexto, não é uma escolha, mas uma necessidade imposta pelas condições de vida. Então, o professor complementou, dizendo que a mídia, ao tratar os migrantes apenas como vítimas de um regime autoritário, ignora que muitos foram expulsos também pelos efeitos diretos dos bloqueios, que atingem o povo de forma brutal.

Outro questionamento foi feito por Ana Clara, quando perguntou como o governo venezuelano vê a migração, considerando que, em outros países, ela é tratada como algo positivo ou até mesmo incentivado. Então, o professor respondeu que a postura do governo é ambígua: por um lado, há o reconhecimento da dor de quem parte e esforços para manter vínculos com esses cidadãos; por outro, setores da oposição utilizam a migração como arma política para atacar o governo. Essa polarização, segundo ele, dificulta um debate honesto sobre as causas reais da migração, que são múltiplas.

Helena, atenta às contradições, questionou: “se o país tem ótimas rotas marítimas, aéreas e tantos recursos como o petróleo, o que faltou para se desenvolver ao longo da história?”. O professor então, aproveitou para explicar que a Venezuela foi historicamente mantida em uma posição de fornecedora de matérias-primas, sem autonomia sobre seus recursos. Trouxe o conceito de neocolonialismo energético, onde a riqueza natural, longe de ser um benefício, se torna uma fonte de disputa e dominação, especialmente por parte dos Estados Unidos. O petróleo, ao invés de garantir soberania, intensificou a dependência e a instabilidade.

No final do encontro, Martina abordou a questão da repressão política, perguntando o que acontece com aqueles que se manifestam publicamente contra o governo, especialmente em períodos eleitorais. O professor respondeu que, como em muitos países, há episódios de

repressão, mas alertou para os exageros das narrativas internacionais que apresentam a Venezuela como uma ditadura absoluta, apagando as tensões internas e o contexto em que o país está inserido. Ele convidou o grupo a pensar criticamente sobre como essas imagens são feitas para justificar possíveis intervenções externas.

Notei que, ao longo da fala do professor, Martina estava especialmente curiosa sobre qual seria a posição política dele. Mesmo após a resposta, ao final da atividade, ela me disse, em tom de frustração, que o professor “rodeou, rodeou e não entregou que governo ele defendia, qual a sua posição política”. Percebo que, para ela, esse ponto era fundamental, talvez para situar a partir de onde ele falava. Tenho a impressão de que Martina traz, possivelmente de sua família, concepções mais alinhadas à direita sobre política, tanto no contexto brasileiro quanto no venezuelano, já tendo demonstrado preocupação em outros momentos com a ideia de “comunismo” na Venezuela. Sua inquietação revela também como as mediações familiares e políticas influenciam o modo como os educandos se posicionam frente aos temas discutidos e como, muitas vezes, há uma busca por certezas em torno da autoridade que fala.

Essas intervenções demonstram como os educandos, ao longo do processo, foram ampliando seus olhares, articulando os saberes construídos nas leituras, vídeos e encontros anteriores com os relatos e provocações do professor. Percebo que, nesse percurso, houve um deslocamento importante: passaram de visões muitas vezes pautadas por narrativas simplificadas para uma compreensão mais complexa, onde se entrelaçam aspectos geopolíticos, econômicos e humanos. As falas, ainda que marcadas por dúvidas e referências anteriores, revelam o desejo de compreender as realidades migratórias para além do senso comum, o que torna esse momento especialmente significativo dentro do processo formativo do grupo.

Para finalizar, a *última oficina* realizada com os educandos foi a de apropriação midiática, realizada nos dias 21 de novembro, 16, 17, 18 e 19 de dezembro. Esta oficina teve como objetivo central estimular os educandos a produzir materiais próprios sobre a temática migratória, a partir de um olhar crítico e diferenciado. A proposta não era apenas proporcionar o contato com novas perspectivas, mas promover o protagonismo dos educandos na construção de textos que rompessem com as narrativas hegemônicas anteriormente debatidas. Dessa forma, a oficina buscou fomentar uma apropriação crítica das mídias, desafiando-os a criar produções que não apenas reproduzissem discursos já conhecidos, mas que apresentassem novas visões, mais sensíveis e contextualizadas, sobre os processos migratórios. O intuito era que, ao compreenderem as lógicas de produção midiática, os educandos se sentissem

encorajados a expressar suas próprias compreensões sobre o tema, dando voz às narrativas que construíram coletivamente ao longo do projeto.

O primeiro encontro da oficina aconteceu no auditório da escola e foi para que planejássemos o que faríamos como atividade final. Em outros encontros já havíamos conversado sobre o produto midiático que eles queriam concretizar. Em um primeiro momento, a ideia do *podcast* estava muito viva na cabeça dos educandos, mas com o passar do tempo estavam com medo de que não desse tempo da finalização até o final do ano, então foi sugerido fazer uma revista como produto midiático. Já que sou formada em produção editorial e já tive disciplinas sobre revistas, fiquei pensando muito sobre a possibilidade do desenvolvimento. Durante a graduação, tínhamos um semestre inteiro para fazer esses produtos midiáticos. Além de produzir esses produtos, eu teria que fazer atividades pontuais para explicar o que é uma revista, a estrutura da revista, o conteúdo que iria nessa revista. Então, provavelmente 5 encontros não seriam suficientes: foi quando tive a ideia de sugerir que fizéssemos *fanzines*.

Baseio-me em Magalhães (2020) quando compreendo que *fanzines* são publicações independentes que surgiram como espaços de expressão livre, principalmente relacionados a histórias em quadrinhos, mas expandindo-se para diversos temas. Mais do que isso, compreendo que esse produto midiático permite uma experimentação gráfica com a possibilidade, inclusive, de um trabalho manual, rompendo as normas editoriais, permitindo que jovens tenham a possibilidade de fazer com que suas ideias circulem. Inspirada no autor, ainda compreendo o *fanzine* como uma ferramenta de aprendizagem que fomenta o compartilhamento de conhecimento e o desenvolvimento de uma autoralidade. Sendo assim, os *fanzines* são muito mais que publicações “amadoras”, mas instrumentos de expressão cultural, política e pedagógica com grande potencial transformador, indo ao encontro dos objetivos das atividades educacionais, nas quais o conhecimento é gerado, transformado e compartilhado com os partícipes da pesquisa, que são sujeitos ativos, críticos e pensantes (Freire, 1970).

No dia do primeiro encontro sobre o produto midiático final, antes de introduzir a ideia dos *fanzines*, iniciei uma conversa com os educandos apresentando os conceitos básicos sobre revistas, trazendo para eles exemplares impressos que tinha em casa, como Superinteressante, Capricho, Mundo Estranho e Época. Ao manusearem essas revistas, os educandos puderam perceber a complexidade envolvida na elaboração de um trabalho desse tipo, desde a definição de temas, elaboração de matérias, diagramação até a identidade visual. Fiz questão de enfatizar que não estava impondo uma proposta, mas abrindo espaço para construirmos juntos, considerando seus saberes e percepções, conforme propõem os princípios da educação.

Foi nesse contexto que questionei: “Alguém sabe como é que funciona uma revista? Quem é que não sabia que ia ser uma revista?” e percebi que muitos ainda não estavam familiarizados com essa possibilidade. Ao longo da conversa, surgiram comentários espontâneos, como o de Douglas, que, ao se deparar com o desafio, desabafou: “Vai ser um trabalhão... A gente tem que fazer tudo isso daqui”. Diante das preocupações com o tempo e a complexidade, propus uma alternativa mais acessível e criativa: o *fanzine*.

Expliquei aos educandos que o *fanzine* é uma publicação independente, feita de forma artesanal ou digital, sem regras rígidas, permitindo liberdade para colagens, desenhos, escrita manual e o uso de ferramentas digitais acessíveis. Para tornar essa proposta mais concreta, mostrei um vídeo do YouTube⁸⁹ produzido pela designer Juliana D’Andrea, que apresenta de forma simples e educativa todo o processo de criação de um *fanzine*, desde a concepção temática até a impressão final. O vídeo, publicado em seu canal do YouTube dedicado à arte, processos criativos, design e outras experimentações visuais, foi importante, pois se alinha à perspectiva que defendo: a comunicação criativa como uma forma de transformação pessoal e social. Juliana compartilha em seu canal a missão de inspirar e facilitar o processo criativo de outras pessoas por meio de suas próprias experimentações, valorizando a criatividade como prática essencial para o desenvolvimento humano e o design como uma linguagem potente para contar histórias. Essa filosofia, fundamentada no princípio “do it yourself” (faça você mesmo), torna os *fanzines* produções democráticas e expressivas, contribuindo para a autonomia e a autoria crítica dos educandos. A abordagem apresentada dialoga diretamente com os princípios educomunicativos que norteiam meu trabalho, nos quais busco estimular nos educandos a liberdade criativa, a construção coletiva e a expressão de suas vivências sociais por meio de uma comunicação com muita criatividade e criticidade.

Os educandos gostaram bastante do vídeo tanto que receberam a ideia do *fanzine* como uma forma mais viável de produzir suas próprias narrativas sobre migrações, explorando uma diversidade de linguagens e perspectivas em um formato alternativo. Também compartilhei com eles minha experiência prática com *fanzines* na graduação, ressaltando como ele poderia ser desenvolvido, mesmo com o tempo reduzido que tínhamos. Martina afirmou: “Eu prefiro o zine. É mais divertido, né? E os textos são menores”, e Breno, que antes mostrava desânimo, também concordou: “Ah, eu acho melhor digital... Mas daria pra fazer tudo manual se nós quiséssemos”.

⁸⁹ Vídeo YouTube sobre *fanzine*: <https://www.youtube.com/watch?v=Vvpdn9qFDsU>. Acesso em 26 de abril de 2025.

A partir dessas trocas, definimos que os *fanzines* seriam produzidos em pequenos grupos, com foco nas migrações venezuelanas, haitianas e senegalesas, conforme sugerido por Manuela: “Eu acho que ia ser mais interessante. Um de cada nacionalidade. Ia ser bem legal”.

A divisão seria feita em duas duplas e um trio, respeitando a composição da turma, e ajustada conforme a disponibilidade dos educandos. Essa escolha metodológica dialoga com Magalhães (2020), que define os *fanzines* como publicações independentes que rompem normas editoriais tradicionais, permitindo a experimentação gráfica e autoral. Para o autor, o *fanzine* é um espaço potente de expressão cultural, política e pedagógica, fomentando o compartilhamento de conhecimento e o desenvolvimento da autoria. Tal perspectiva reforça o potencial transformador dessa prática como um atividade educacional, na qual os educandos se tornam sujeitos críticos e criativos, capazes de produzir narrativas próprias sobre as experiências migratórias, desafiando discursos hegemônicos e humanizando o olhar sobre o deslocamento humano.

Imagens 17, 18 e 19: Registros Oficina de Apropriação Midiática (dia 21 de novembro)





Fonte: Arquivo pessoal.

A oficina de *fanzine* propriamente dita iniciou no dia 16 e foi até o dia 19 de dezembro, em uma sala de aula disponível na escola. Pedi para que os educandos levassem nesses dias caneta coloridas, papéis, *notebooks* e *tablets*, para que pudessemos iniciar o planejamento da atividade. No primeiro dia trouxe um passo a passo para de *processualidade* como iríamos fazer os *fanzines*, descrito a seguir.

a) *Tema e conteúdo* - A criação de um *fanzine* começa pela escolha do tema e do conteúdo que será abordado. Esse é o momento de decidir qual assunto será tratado, de que forma ele será apresentado ao leitor e qual será o tipo de linguagem utilizada: pode ser verbal (com predominância de textos), não verbal (com destaque para imagens) ou mista, como nas histórias em quadrinhos. Também é importante escolher entre uma linguagem formal ou informal,

considerando o público-alvo, e explorar diferentes gêneros textuais, como contos, reportagens, tirinhas, poemas ou entrevistas, o que torna o *fanzine* mais rico e interessante.

b) Planejamento – Aqui são coletados todos os materiais que poderão ser utilizados, como textos, imagens, recortes de revistas, ideias visuais e fontes diversas. Nessa fase também se faz um esboço ou rascunho das páginas, organizando visualmente onde cada elemento será inserido. Esse planejamento prévio é essencial para facilitar a montagem final e garantir que o conteúdo fique bem distribuído.

c) Estrutura – Definição do tipo de papel que será utilizado (sulfite branco, reciclado, colorido, mais grosso ou mais fino), sua textura e a forma de dobragem, que ajuda a organizar a leitura em sequência. Também se decide o tamanho do *fanzine* e a quantidade de páginas, podendo ser metade (21x15cm), um quarto (15x10,5cm) ou um oitavo (10,5x7,5cm) de uma folha A4.

d) Materiais necessários – Separar os materiais que serão usados para montar o *fanzine*. Entre eles estão: tesoura, cola, papéis diversos, computador e impressora (caso se opte por imprimir algo), além de materiais de colagem, como recortes de revistas, adesivos, canetinhas, lápis de cor e outros elementos criativos que ajudem a compor o visual das páginas.

e) Preparação e Montagem – O conteúdo começa a ser montado nas páginas do *fanzine*. Os textos e desenhos podem ser feitos diretamente na folha ou colados, sempre com atenção à diagramação — ou seja, à forma como tudo será organizado na página para facilitar a leitura e deixar a apresentação mais bonita.

Além do passo a passo da atividade, também propus um cronograma da oficina, conforme o quadro mostrado a seguir, para que déssemos conta da realização do material comunicativo; sabia que o tempo era curto, pois os educandos tinham que escrever os textos para o *fanzine*, além de montá-lo.

Quadro 3: Cronograma de atividades oficina *fanzine*

Data	Atividades
16/12	- Separação dos grupos - Definição do tema e do conteúdo do <i>fanzine</i> - Início do planejamento com a coleta de materiais
17/12	- Continuação do planejamento: coleta de materiais e organização das páginas - Definição da estrutura: tipo de papel, cor e dobração do <i>fanzine</i>
18/12	- Cada aluno deve trazer os materiais necessários para a montagem do <i>fanzine</i>
19/12	- Finalização do <i>fanzine</i>: montagem, colagem e ajustes finais - - Almoço coletivo

Fonte: Autora.

Imagens 20, 21, 22 e 23: Confeccção dos *Fanzines*



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante os encontros destinados propriamente à confecção dos *fanzines*, realizados entre 16 e 19 de dezembro, optei por não gravar os momentos específicos de produção, pois os educandos ficaram entre si realizando a atividade de maneira mais livre, sem intervenções diretas. Permaneci como observadora, o que me possibilitou acompanhar não apenas o desenvolvimento dos *fanzines*, mas também a dinâmica de trabalho em grupo, o comportamento dos educandos e o protagonismo que emergiu de cada participante. Assim, neste espaço, além de descrever como a atividade foi conduzida, apresento também algumas perspectivas pessoais sobre a participação dos educandos.

As atividades seguiram o cronograma previamente sugerido, e o primeiro passo foi a organização dos grupos. Inicialmente, a proposta era formar duas duplas e um trio, para que

cada grupo ficasse responsável por uma das migrações estudadas (senegalesa, haitiana e venezuelana). No entanto, devido à ausência parcial de alguns educandos, Douglas e Breno, que não conseguiriam estar presentes em todos os encontros, reorganizamos a turma em apenas dois grupos, com os dois meninos distribuídos entre eles. Breno, por morar no interior de São Gabriel, enfrentava dificuldades de deslocamento, e Douglas estaria fora da cidade em parte do período, visitando sua família em Santana do Livramento. Assim, com essa nova formação, infelizmente, as migrações haitianas não foram contempladas nesta atividade final, embora tenham sido abordadas em outras oficinas.

Os grupos ficaram organizados da seguinte forma: Grupo 1, responsável pela migração senegalesa, formado por Breno, Helena e Vitória; Grupo 2, responsável pela migração venezuelana, com Martina, Ana Clara e Manuela. Ressalto que Breno ainda conseguiu participar de dois encontros, contribuindo pontualmente com seu grupo.

No Grupo 1, observei que Helena e Vitória foram as principais protagonistas. Desde o primeiro encontro, ambas demonstraram grande iniciativa, escolhendo os textos que fariam parte do *fanzine*, organizando imagens e discutindo como iriam estruturar os conteúdos. Preocuparam-se em abordar aspectos econômicos e históricos e também refletiram sobre como diferenciar seu material das produções midiáticas hegemônicas que já haviam analisado. Como não tinham contato direto com migrantes senegaleses, decidiram utilizar relatos de migrantes discutidos nas oficinas anteriores buscando, assim, trazer um olhar mais humanizado. Também pensaram em detalhes criativos, como o uso de recortes para tornar o *fanzine* visualmente mais interessante. Já Breno, apesar de mais reservado, contribuiu com o que lhe foi solicitado, mas não assumiu papel de liderança ou proposição de ideias, deixando claro que sua participação estava mais vinculada à execução do que à concepção do *fanzine*.

No Grupo 2, dedicado à migração venezuelana, percebi uma dinâmica diferente. Martina e Manuela demonstraram maior preocupação com o aspecto visual e criativo do *fanzine*, debatendo sobre a escolha dos títulos, fontes e estética das páginas. Já Ana Clara assumiu uma postura mais prática e de liderança. Ela se destacou por organizar o tempo do grupo, coordenar tarefas e garantir que o trabalho fosse finalizado dentro do prazo. Foi responsável pela revisão dos textos, pela diagramação no Canva e pela impressão do material. Inclusive, chegou a expressar certo incômodo com as colegas, alegando que elas conversavam demais, o que atrapalhava o rendimento. Ainda assim, o grupo funcionou bem, com cada educanda contribuindo à sua maneira: Ana Clara com a estrutura e organização, e Martina e Manuela com a parte criativa. A capa do *fanzine*, por exemplo, foi idealizada pelas duas

últimas, que buscaram transmitir, por meio da escolha da fonte e da composição visual, uma aparência mais artesanal, ainda que o *fanzine* fosse digitado.

De modo geral, percebi que todos os educandos conseguiram trabalhar em grupo, respeitando os tempos e as formas de contribuição de cada colega. No Grupo 1, Helena e Vitória dividiram o protagonismo de forma equilibrada, enquanto Breno se manteve como um colaborador pontual. No Grupo 2, Ana Clara assumiu a liderança, mas contou com a colaboração efetiva de Martina e Manuela, principalmente nas decisões estéticas. A experiência de produção dos *fanzines* revelou não apenas o que os educandos aprenderam em termos de conteúdo, mas também suas formas de se relacionar com o trabalho coletivo, de assumir responsabilidades e de transformar saberes em narrativas próprias, mais críticas e sensíveis.

Além disso, o último dia da atividade foi marcado por um momento de descontração e convivência mais leve, que considero importante destacar. Realizamos um almoço coletivo, no qual fiquei responsável por levar comida e bebidas. Levei bolo de chocolate, cachorro-quente e refrigerante, criando um ambiente mais acolhedor para celebrarmos o encerramento do projeto. Trabalhamos pela manhã, almoçamos juntos e, após o almoço, finalizamos os *fanzines*. Todos os educandos participaram do momento inicial mas, até o final da atividade, permaneceram apenas as meninas, que concluíram os últimos detalhes das produções. Esse encontro final foi significativo não apenas pela conclusão do trabalho, mas também pelo fortalecimento dos laços entre os educandos e pela leveza da despedida do ciclo de oficinas, fechando o projeto com um sentimento coletivo de realização.

Imagens 24, 25, 26 e 27: Almoço de confraternização e finalização do projeto





Fonte: Arquivo pessoal.

Complementando essas observações, considero importante trazer uma breve reflexão sobre o ambiente escolar onde essas atividades ocorreram. Apesar de o Colégio Tiradentes ser uma instituição militar percebo que há, sim, uma valorização do protagonismo dos educandos, especialmente no que se refere à liderança e à disciplina. Os educandos do terceiro ano, por exemplo, ocupam cargos de comando militar em relação aos demais colegas, o que reforça uma lógica de responsabilidade tanto individual quanto coletiva no cotidiano escolar. Essa valorização do protagonismo, de certa forma, dialogou com a proposta do projeto, que também buscava incentivar o engajamento dos educandos na construção de saberes e na produção crítica de conteúdo, embora em linha distinta.

Claro, teoricamente, no âmbito militar, as ordens precisam ser cumpridas sem questionamento, dentro de uma estrutura verticalizada e hierárquica. No entanto, aponto que, apesar do Colégio Tiradentes funcionar dentro de uma lógica militar e de educação vertical, a dinâmica que observei é complexa. Eles são instigados a participarem de uma forma ou de outra. Existe um espaço, mesmo que limitado, para o exercício de um certo protagonismo.

Embora os educandos participantes do projeto fossem do segundo ano, já estavam envolvidos nos preparativos para a formatura dos terceiranistas, ocupando temporariamente cargos de comando. Esses cargos são almejados pelos educandos, sendo vistos como sinal de reconhecimento e conquista dentro da lógica disciplinar da escola. Essa experiência de liderança, que atravessa o cotidiano escolar, reforça o sentido de responsabilidade e protagonismo que busquei trabalhar nas oficinas, conectando suas vivências internas com um processo de construção colaborativa e crítica desenvolvido ao longo do projeto.

Além disso, não posso deixar de mencionar um momento simbólico ocorrido no último dia da atividade: os educandos me pediram se poderiam receber um elogio individual pela participação no projeto ao longo do ano letivo. No Colégio Tiradentes, elogios formais têm um peso importante na ficha disciplinar dos educandos, podendo aumentar sua pontuação e, consequentemente, garantir distinções como o uso de alamares de mérito (como é possível ver no ombro do educando na imagem 29)⁹⁰ ou a participação no grupamento de honra. O pedido

⁹⁰ No Colégio Tiradentes, os educandos podem receber distinções simbólicas por desempenho escolar e disciplinar, como alamares, medalhas e a participação no Grupamento de Honra. Os alamares são cordões coloridos usados na farda e indicam mérito: o Alamar de Mérito Intelectual (azul e vermelho) é concedido a quem obtém média trimestral igual ou superior a 9,0 com nota mínima 8,0 em todas as disciplinas e pontuação disciplinar mínima de 8,0; o Alamar de Mérito Disciplinar (azul e branco) é destinado a quem atinge 10,0 na nota disciplinar e mantém notas iguais ou superiores a 7,0 nas disciplinas. Educandos que alcançam ambos os alamares integram o Grupamento de Honra (azul, vermelho e branco), formando em destaque nas cerimônias oficiais. As medalhas (imagem 28) são outorgadas por mérito escolar, cultural, disciplinar ou esportivo ao longo do ano letivo.

dos educandos demonstra não apenas o desejo de reconhecimento, mas também o valor atribuído por eles às práticas institucionais que reforçam o mérito intelectual e disciplinar.

Imagens: 28, 29 e 30: Medalhas de honra, Cargos de Comando e Corpo de Alunos



Fonte: Rede Social Instagram do Colégio Tiradentes de São Gabriel.

5.2 A voz dos educandos: sua aprendizagens e seus saberes

Após a análise das expressões, saberes e aprendizagens dos educandos, e buscando uma melhor organização dos dados e a valorização de suas vozes, optei por sistematizar os resultados em torno de cinco grandes eixos analíticos: Mediações socioculturais e identitárias; Desconstrução de narrativas midiáticas hegemônicas; Apropriação midiática e protagonismo comunicativo; Construção coletiva de saberes interculturais; e Mediações tecnológicas e processos educomunicativos.

Esses eixos não foram definidos apenas a partir das ações e falas dos educandos, mas também considerando os objetivos centrais da pesquisa, especialmente no que diz respeito às dimensões socioculturais, educativas e midiáticas das migrações. São, portanto, instrumentos que me possibilitam refletir sobre os processos de aprendizagem e transformação vivenciados ao longo das oficinas educomunicativas, numa perspectiva que valoriza tanto os atravessamentos individuais quanto os coletivos.

A partir desses eixos, proponho uma análise final interpretativa, na qual os dados empíricos são atravessados por uma leitura mais densa e crítica sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos às migrações, bem como às mediações que moldam suas formas de ver, sentir e agir no mundo.

5.2.1 Mediações socioculturais e identitárias

O primeiro eixo de análise trata de como os educandos compreendem e ressignificam as migrações a partir de suas próprias vivências culturais e familiares. Busco aqui explorar as conexões entre a história migratória brasileira e a formação identitária dos educandos, suas percepções sobre pertencimento e descendência, além das transformações em suas concepções sobre o “outro” migrante no decorrer do processo educomunicativo. Aponto que este último foi incluído nesse eixo, pois compreendo que no momento em que os educandos refletem sobre o “outro” também estão refletindo sobre quem são eles próprios e como enxergam e veem a diferença.

No que diz respeito às experiências culturais e familiares, a educanda Vitória – uma menina mais reservada – compartilhou que decidiu participar do projeto porque se identifica como descendente de italianos e achava que seria “legal participar de um projeto sobre migrações”. Além disso, ela apontou que o tema do projeto ainda poderia ajudá-la em provas futuras, como o próprio vestibular.

Ao longo das discussões, o sentimento de pertencimento emergiu como uma temática significativa. Os educandos demonstraram que se sentem ligados a certos grupos por meio de elementos culturais como a língua, a comida e a música, que despertam memórias afetivas e reforçam identidades familiares. Manuela relatou que grande parte de sua família vive em Erechim, onde seu avô “fala italiano, canta em italiano e a comida italiana é muito presente”, evidenciando uma forte conexão com sua ascendência. Já Pedro destacou que, em sua família, “a cultura italiana está nas expressões e na comida do dia a dia, como a polenta”, e mencionou ainda a tradição de casamentos entre descendentes de italianos e alemães, que “ainda é muito forte em alguns círculos familiares”. Essas manifestações mostram como os vínculos com a história migratória brasileira permanecem vivos nas relações familiares e no cotidiano dos educandos.

Destaco que os outros educandos não compartilharam espontaneamente durante as atividades como se identificavam, mas, conforme os questionários exploratórios, foi possível perceber como se reconhecem (ou não) enquanto descendentes de imigrantes. Martina apontou que se identifica como descendente de italianos por parte do pai e portugueses por parte da mãe, valorizando mais a italianidade, pois na parte do meu pai tem costumes italianos e falam a língua. Breno, por sua vez, sabe que é descendente de italianos por parte de mãe, mas afirmou que não se identifica com essa herança, já que não mantém contato com essa parte da família. Douglas declarou que não sabe de qual origem é descendente, revelando certo distanciamento

da temática identitária. Ana Clara relatou que é descendente de húngaros por parte da mãe, mas não se reconhece como descendente de imigrantes, não atribuindo a essa informação valor identitário. Por fim, Helena disse que não sabe de qual descendência é, o que reforça a pluralidade de vínculos (ou ausências deles) com histórias migratórias pessoais dentro do grupo.

Apesar dessas diferentes relações com suas origens, as trocas entre os educandos evidenciaram um processo de identificação crescente com a temática migratória, mesmo entre aqueles que, inicialmente, não viam relação direta com suas próprias histórias. Ana Clara, por exemplo, mencionou durante as discussões que sua família possui “raízes húngaras”, informação que soube apenas recentemente, após um professor comentar com sua mãe. Esse dado, que emergiu de forma espontânea, indicou uma relação distante com sua ascendência, mas que, ainda assim, despertou curiosidade e interesse sobre o tema. Pedro também compartilhou que, em sua família, houve mudanças de sobrenomes devido à imigração e à perseguição nazista, e destacou que “muitos italianos, ao chegarem ao Brasil, ‘embrasileiraram’ seus nomes”, o que nos leva a compreender que os processos migratórios não apenas deslocam corpos, mas também transformam identidades culturais e familiares ao longo do tempo.

A influência cultural das migrações históricas foi outro ponto enfatizado nas atividades realizadas com os educandos. Essa questão surgiu especialmente durante a oficina de perguntas guiadas, em que refletiram sobre como a diversidade cultural brasileira é um reflexo direto desses movimentos. Martina afirmou que as “migrações históricas contribuíram e contribuem muito para a população brasileira, melhorando a cultura e outras áreas também”. Ela comentou sobre a variedade de contribuições: “os italianos trouxeram a agricultura, os africanos contribuíram para as tradições religiosas e a culinária”. Vitória complementou essa ideia ao afirmar que “se não tivesse acontecido essas migrações, o Brasil não seria o que é hoje em questão da formação cultural do país, como, por exemplo, a culinária italiana e portuguesa, danças africanas e fim da escravidão”.

Essas falas revelam como, ao reconhecerem a riqueza cultural herdada desses processos, os educandos começaram a perceber que as migrações fazem parte de uma teia histórica que os constitui enquanto sujeitos, ainda que nem todos se reconheçam diretamente como descendentes de imigrantes. Refletir sobre o outro migrante, portanto, foi também um exercício de olhar para si, ressignificando seus próprios lugares de pertencimento e diferença.

Além disso, alguns educandos também demonstraram sensibilidade em relação à dor associada a determinados processos migratórios, como o tráfico de pessoas escravizadas.

Manuela lembrou que, embora a cultura africana tenha enriquecido a cultura brasileira, “os escravos sofreram muito com a migração forçada e com o fato de serem ‘pertencentes’ a outras pessoas”. Ela ainda comparou esse sofrimento com os impactos das guerras atuais:

[...] essa migração dos africanos foi tão desnecessária como as guerras e conflitos que acontecem hoje em dia, pois ambos trazem traumas e sofrimentos para todas as pessoas que são afetadas (Educanda Manuela).

Além da questão cultural, surgiram reflexões sobre a relação entre migração e trabalho. Ana Clara comentou que “os migrantes tinham como investir na mão de obra no Brasil”, enquanto Helena argumentou que:

[...] o Brasil só aceitou imigrantes porque o país se beneficiaria da vinda deles, como a mão de obra que os escravos ofereciam. Já os italianos, poloneses e alemães só foram aceitos para que o Sul do Brasil fosse povoado, assim evitando invasões (Educanda Helena).

Douglas também contribuiu com esse debate ao afirmar que “as migrações históricas foram grandes responsáveis pela evolução do Brasil, por mais que os portugueses tenham tirado vantagem com a colonização, tanto material quanto financeira”.

Essas falas me fizeram pensar na forma como o trabalho historicamente condiciona a aceitação dos migrantes no Brasil. Esse pensamento dialoga diretamente com Sayad (1998), que argumenta que a estadia autorizada do migrante está inteiramente ligada ao trabalho, sendo essa a única razão pela qual sua presença é legitimada. O migrante não é reconhecido plenamente como sujeito, mas sim como força de trabalho, e sua existência, no lugar de chegada, passa a ser condicionada por essa função utilitária.

Dentre as discussões, o tema de apagamento das culturas originárias também apareceu. Para Helena, “as migrações históricas ajudaram a evolução do Brasil, porém acabaram tirando um pouco da identidade cultural dos povos originários que já viviam naquele local”. Ana Clara também evidenciou essa perda, apontando que, embora as migrações tenham trazido benefícios, elas contribuíram para o enfraquecimento das culturas indígenas.

As conexões pessoais com as migrações também surgiram nos relatos. Um dos educandos compartilhou que é de Santana do Livramento, cidade na fronteira com o Uruguai, e que atualmente mora em São Gabriel sozinho para estudar no Colégio Tiradentes. Ele mencionou que em sua cidade de origem “tem um centro de acolhimento para imigrantes”,

contextualizando com o dado do OBMigra 2021, que apontou um aumento de 10% nos movimentos migratórios na região.

Outro ponto que surgiu nas discussões foi a desconstrução de estereótipos, especialmente aqueles relacionados a aspectos físicos e culturais. Ana Clara comentou que seu pai é corredor e que os senegaleses costumam vencer muitas corridas por seus traços físicos. Vitória acrescentou que esses atletas são muito resistentes devido às condições geográficas em que vivem. Durante essa conversa, expliquei para as educandas que associar desempenho esportivo a características físicas, altitude ou clima pode reforçar estereótipos racistas, ainda que de forma não intencional. A educanda Manuela, por exemplo, afirmou que “eles são muito magros”, o que exemplifica como certos comentários podem consolidar ideias simplistas e reducionistas sobre um povo. Expliquei também que atribuir características a um determinado grupo com base em suposições e estereótipos contribui para a reforçar do racismo. Como argumenta Hall (2016), a fixação de características simples, memoráveis e representadas como inerentes à natureza desses sujeitos fortalece ainda mais os estereótipos.

Ao longo do processo educacional, foi possível perceber que, apesar do reconhecimento da diversidade cultural como constitutiva da identidade brasileira, muitos educandos traziam concepções inicialmente marcadas por visões etnocêntricas, ainda que de forma sutil ou não intencional. Isso se expressava, por exemplo, na forma como associavam determinados grupos migrantes a estereótipos físicos ou a funções utilitárias, como a ideia de que migrantes são aceitos apenas para suprir necessidades de mão de obra ou que certas características físicas são determinantes para desempenhos superiores em atividades específicas. Ana Clara, por exemplo, afirmou durante uma das atividades: “Acho que confio mais em quem eu conheço, tipo, se for pra cortar meu cabelo ou fazer minha unha, prefiro alguém que eu já sei. Agora, se for pra fazer uma obra, tanto faz quem faz, desde que faça direito”. Essa fala revela uma percepção ainda limitada sobre o outro, reduzindo-o a uma função, e ignorando suas histórias e subjetividades. No entanto, ao longo do projeto, essas visões começaram a ser questionadas.

Durante as discussões sobre a migração senegalesa, surgiram falas como a de Vitória, que comentou: “Eles são muito resistentes nas corridas, porque, tipo, lá tem menos oxigênio, então eles se acostumam, né?”, e Manuela reforçou: “Eles são muito magros”. Expliquei que esses comentários, embora comuns, reforçam estereótipos que simplificam e naturalizam identidades, e que é preciso cuidado para não perpetuar visões racistas disfarçadas de elogios. Essa conversa foi importante para que os educandos comessem a perceber que atribuir

características fixas a grupos culturais ou étnicos, baseadas em generalizações, desumaniza e invisibiliza a diversidade existente dentro desses próprios grupos.

As concepções sobre migração também estavam, no início, fortemente ligadas à ideia de benefício para o país de acolhida, como se o migrante só tivesse valor se contribuísse economicamente. Helena afirmou: “O Brasil só aceitou imigrantes porque precisava povoar o Sul, pra não ser invadido. Foi tudo por interesse”. Ana Clara complementou: “Eles investiram na mão de obra aqui, era tudo pensado”. Esses comentários demonstram uma leitura funcionalista da migração, centrada na lógica de utilidade, sem considerar a humanidade e a complexidade das histórias migrantes. Mas, à medida que as oficinas avançaram e os educandos tiveram contato com relatos de migrantes e contextos históricos mais profundos, começou-se a construir uma percepção mais crítica.

Um momento marcante nesse processo de transformação foi quando Manuela refletiu sobre a dor da migração forçada: “Essa migração dos africanos foi tão desnecessária como as guerras de hoje. Porque todo mundo sofre com isso. Eles sofreram muito, eram tratados como se não fossem gente”. Essa fala evidencia como, ao se colocar no lugar do outro, ela passou a enxergar os processos migratórios não apenas como movimentos de pessoas, mas como experiências atravessadas por resistência e luta por dignidade.

Dessa forma, percebo que ao longo das atividades, os educandos foram ampliando suas compreensões sobre as migrações e construindo saberes interculturais mais críticos, reconhecendo a diversidade como parte constitutiva de suas próprias histórias e de uma cidadania que se faz na relação com o outro.

5.2.2 Construção cidadã de saberes interculturais

Este eixo analisa o processo colaborativo de aprendizagem sobre as diferentes realidades migratórias, tentando perceber a evolução do conhecimento específico sobre as migrações venezuelanas, haitianas e senegalesas, de visões simplificadas sobre as causas e contextos das migrações e um desenvolvimento de perspectivas mais humanizadas e complexas sobre os sujeitos migrantes.

Em relação às migrações focalizadas no projeto, em um primeiro momento, foi possível perceber que, de forma geral, o conhecimento prévio sobre o assunto ainda era superficial. No caso da *migração venezuelana*, os educandos tinham uma visão simplificada da situação no país, frequentemente limitada a aspectos políticos, em especial à figura do presidente Nicolás Maduro. A narrativa predominante entre os educandos era de que os venezuelanos migram em

decorrência de um regime autoritário e comunista, responsável por gerar miséria e fome no país. A fala de Martina ilustra bem essa percepção:

Eu pensava que pela culpa do meio político, ou seja, o partido da época (o qual era comunista), a Venezuela era de extrema miséria e necessidade. Eu sabia que era algo sobre meio político, fora isso, não sabia mais de nada (Martina).

Ana Clara demonstrou concepção ideia semelhante a essa: “Eu sabia que os venezuelanos saíam de seu país por causa do governo, que eles não concordavam e também por causa da fome.” Da mesma forma, Manuela associa diretamente a situação do país à ideologia política:

Sabia que eles fugiam do governo de esquerda, de toda a fome, miséria e do comunismo (...). Pensava que eles estavam fugindo do governo comunista e da crise econômica (...), mas também me preocupava com o Brasil, pensando que a fome poderia ser negativa para a economia (Manuela).

Essas falas evidenciam uma leitura política bastante alinhada a discursos de extrema-direita e às narrativas veiculadas pelas mídias hegemônicas. Como argumenta Mata (2006), os meios de comunicação são importantes agentes na construção de sentidos sociais e, no caso da migração, atuam frequentemente reproduzindo visões estigmatizadas e simplificadas dos migrantes. A associação direta entre “comunismo” e “miséria”, como expressa por Manuela, reflete como esses discursos influenciam os saberes dos educandos, apagando a complexidade histórica e econômica venezuelana.

Durante as discussões, foi possível aprofundar essas concepções. Observei que, embora os educandos reconhecessem causas políticas para a migração, havia pouca consideração sobre fatores estruturais e externos, como a queda no preço do petróleo e o isolamento comercial do país. Helena trouxe uma perspectiva mais ampla ao dizer: “Pelo texto [de autoria do Professor Adrián Padilla Fernandez], dá para ver que nem tudo tem a ver só com o Maduro. Tá, ele pode ser um ditador, mas acho que essa questão do petróleo vem de antes, né?” Essa fala demonstra um movimento em direção a uma compreensão mais complexa, reconhecendo que os problemas econômicos da Venezuela não se restringem ao governo atual, ainda que permaneça a associação de Maduro a ditador.

Como aponta Fernández (2019), o petróleo venezuelano foi, ao longo do século XX, alvo de forte interesse geopolítico por parte de potências como os Estados Unidos e o Reino Unido. A atuação dessas nações, por meio de empresas que controlavam a produção e

exportação do petróleo, manteve a Venezuela em uma posição de dependência econômica. Quando o país passou a adotar políticas mais nacionalistas e a tentar recuperar o controle sobre seus recursos, enfrentou sanções econômicas e isolamento comercial. Essa conjuntura, aliada à má gestão interna, resultou em inflação, desabastecimento e crise humanitária — fatores que impulsionaram a migração.

Douglas atribui a migração ao “mal manejo governamental”, enquanto Helena afirma: “Eles saem da Venezuela por diversos motivos, mas acredito que o principal seja a miséria do país (...), que precisam da ajuda do Brasil para conseguir construir uma nova vida”.

Outro aspecto relevante presente nas falas dos educandos foi a forma como percebem os migrantes. Termos como miséria, fome, falta de saneamento básico e necessidade aparecem com frequência, o que reforça a ideia de que o migrante é visto principalmente como uma figura vulnerável. Essa representação é reforçada por Ana Clara, que diz: “Eu pensava que era uma coisa muito triste as pessoas terem que fugir do seu país (sua casa) para procurar uma vida melhor, porém eu me preocupava com o Brasil também, além de ficar feio várias pessoas na rua”. A fala evidencia a relação entre migração e pobreza, além de expressar preocupações relacionadas à presença dos migrantes no Brasil, associando-a à degradação visual da cidade — uma perspectiva também destacada por Mata (2006), que analisa como os meios midiáticos associam o migrante à desordem social.

Na continuidade da discussão, um ponto importante foi a surpresa dos educandos ao descobrirem que a Venezuela é um país rico em petróleo. Para muitos, como Ana Clara, essa informação contrastava com a imagem de pobreza extrema: “Quando a gente pensa na Venezuela, a única coisa que vem à cabeça é pobreza. É muito triste ver as pessoas sem ter o que comer por causa da ditadura do Maduro”. Essa fala reforça como a narrativa das mídias hegemônicas, que associa diretamente a crise à figura do presidente, ignora o contexto histórico, econômico e geopolítico mais amplo deixa marcas nos sentidos produzidos pelos educandos para a migração venezuelana.

Ainda sobre as experiências dos migrantes, Manuela destaca: Percebi que muitos tinham uma vida estável e, de repente, perderam tudo. Saíram porque não tinham escolha, não porque queriam”. Vitória complementa ao dizer que “o mais difícil é partir sem saber o que esperar do país de destino”. Ambas as falas revelam uma dimensão humana muitas vezes apagada nas representações midiáticas da migração. Ana Clara e Vitória também apontam que muitos migrantes sonham em retornar à sua terra natal, mesmo sabendo que talvez isso nunca aconteça.

Vitória ainda traz uma reflexão importante sobre a migração: “Muitos venezuelanos atravessam a fronteira com o Brasil não para ficar, mas para comprar mantimentos e voltar”. Essa observação amplia o olhar sobre os fluxos migratórios, que não se limitam à migração definitiva.

Já em relação à *migração senegalesa*, observei a curiosidade sobre os motivos que levam os senegaleses a migrarem, para além da falta de emprego. Esse fator pode ser identificado como “um dos fatores estruturais mais importantes no contexto de origem. Senegal é bom, mas falta de trabalho – é uma expressão utilizada frequentemente pelos imigrantes” (JUNG, 2019, p.60).

Vitória acrescentou que percebeu que eles também saem do Senegal com o desejo de crescimento pessoal: “Pensam que vir vai se elevar pessoalmente, culturalmente, pessoalmente, né? (...) Uma coisa mais pessoal, né? (...) Uma elevação mais pessoal, profissional, às vezes, né?”. Sua fala aponta para um outro aspecto da migração: como um investimento na emancipação social e na busca por projetos individuais. Nessa mesmo sentido, Jung (2019) destaca que migrar é também algo cultural – há o desejo de fazer novas experiências e conhecer outros países, para além da necessidade de melhores condições de vida. Já Helena observou que os senegaleses talvez migrem por uma expectativa de vida melhor e pelo desejo de serem mais bem-sucedidos em outro país.

Outra questão abordada foi levantada por Ana Clara, que questionou o significado do termo “capital migratório”. Naquele momento, compreendi que havia dúvidas sobre conceitos mais teóricos, visto que o texto lido pelos educandos era de linguagem acadêmica. Expliquei então que o capital migratório diz respeito aos recursos que os migrantes acumulam para conseguirem imigrar. Esses recursos podem ser econômicos (poupanças e finanças), humanos (formação e experiência de trabalho), sociais (redes de contato) e culturais (vivências e características individuais). Quando esse capital é insuficiente, o imigrante pode não conseguir migrar diretamente para o país desejado, sendo necessário realizar uma “migração gradual”, parando em diferentes locais ao longo do caminho até alcançar o destino final (Paul, 2015, apud Jung, 2019).

Ainda durante as atividades de discussão, o contexto de origem dos senegaleses também foi abordado. Breno comentou que já havia lido que as condições no Senegal são terríveis. Quando questionado sobre o motivo da sua opinião, não conseguiu argumentar. Expliquei, então, que o Senegal é um país subdesenvolvido, onde nem todos têm acesso à água potável, há falta de empregos, estradas não pavimentadas e problemas com energia elétrica.

Um ponto que também apareceu durante as nossas atividades foi a questão do refúgio. Helena se surpreendeu ao saber que os senegaleses, em geral, não são considerados refugiados: “Eles não podem ser chamados de refugiados? Porque eles estão escolhendo sair de lá”. Então, aproveitei para falar que o refúgio depende das circunstâncias individuais de cada imigrante. Muitos senegaleses vêm ao Brasil para trabalhar, não por perseguições diretas. Ainda assim, o pedido de refúgio é frequentemente usado como estratégia para conseguir documentação e permanecer legalmente no país, facilitando o acesso ao trabalho enquanto o pedido é analisado (Jung, 2019). Até mesmo Vitória comentou sobre a demora e a dificuldade de conseguir emprego e documentação. No caso, se eles pedirem refúgio, o processo facilita,

Porque assim, se eles vierem como imigrantes, eles não vão ter documento aqui tão rápido, não vão ter nada. E aí, se eles colocam como se eles fossem refugiados, eles conseguem ficar até um pouquinho e com documento (Vitória).

Outro aspecto que compreendo ser importante foi a forte união entre os senegaleses. Helena comentou: “Eu vi em Santa Catarina, que eles têm um casarão, e eles moram tudo junto. Exatamente. Tudo junto”. Aproveitei para destacar que os migrantes senegaleses são muito unidos. Como argumenta Brignol (2021), a migração senegalesa é marcada pela construção de redes de apoio, como casas de passagem para imigrantes recém-chegados, reforçadas por laços culturais e religiosos. Essas redes são “ampliadas e ressignificadas a partir das conexões nos perfis e páginas em *sites* de redes sociais” (Brignol, 2021, p.18), evidenciando o papel das tecnologias na manutenção dos vínculos comunitários.

Nesse sentido, aqui se faz necessário apontar sobre o que Breno comentou sobre o investimento coletivo das famílias na migração: “A família ajuda pra ir pra lá, pra conseguir arrumar dinheiro”. Primeiro, a família ajuda financeiramente o jovem – geralmente um homem de cerca de 18 anos – a sair do país. Depois, ele passa a enviar remessas ao Senegal. Como revela Brignol (2021, p.16), essas remessas são “responsáveis pela manutenção de vínculos familiares e de uma comunicação constante e ininterrupta entre lá e cá, em uma dinâmica transnacional que pode atuar tanto no sentido de desenvolvimento econômico, como de dependência”.

As percepções dos educandos sobre os senegaleses também revelaram estereótipos relacionados à pobreza e à migração forçada. Várias falas associaram o imigrante senegalês à ideia de fuga e miséria: “Eu sabia que eles vivem em um país muito pobre, com uma crise muito grande de fome, sede e falta de saneamento e que queriam fugir” (Ana Clara). “Sabia que os senegaleses viviam na miséria e que queriam melhores condições de vida” (Manuela).

“Pensava que eles tiveram que fugir por migração forçada para buscar melhores condições de vida e fugir da guerra e da fome” (Helena). “Assim como os venezuelanos, eu pensava que os senegaleses também eram migrantes por questões políticas e econômicas” (Martina). “Eu pensava que era uma situação muito complicada para de um lugar tão longe para tentar uma nova vida aqui no Brasil” (Vitória).

Como é possível observar, nessas falas o imigrante é retratado como uma figura marcada pela necessidade e pela falta, e não como um sujeito autônomo, com direitos e projetos próprios. Ainda que a migração senegalesa seja, sim, impulsionada pela busca por melhores condições de vida, a maioria desses migrantes não se enquadra como refugiada, e sim como imigrante econômico. Segundo Jung (2019), muitos solicitam refúgio como estratégia para regularizar sua permanência e acesso ao trabalho.

Além disso, algumas educandas manifestaram preocupações sobre o impacto da chegada desses migrantes na economia brasileira: “Achava ruim para a economia e desenvolvimento, que eles não agregariam aqui, então nem precisava da vinda” (Manuela). “Eu pensava que era bom ter um país como o Brasil que acolhe, porém a economia do Brasil que já não era boa, poderia piorar” (Ana Clara). Essas falas mostram que ainda existe um imaginário em que o imigrante aparece como um “problema” para o país receptor. Trata-se de uma representação comum, frequentemente reproduzida pelos meios de comunicação hegemônicos, que associam o imigrante à pobreza e ao gasto social. Como aponta Sodré (2013), essa imagem do imigrante como despesa é parte de uma lógica de mercado que molda as relações sociais sob a influência dos modelos hegemônicos do capital.

O educando Douglas também compartilhou sua percepção limitada sobre o tema: “Eu não entendo o porquê deles virem para o Brasil. Eu tinha apenas uma visão dos vendedores de rua”. Esse comentário revela como, mesmo com a presença dos imigrantes senegaleses no cotidiano brasileiro, a discussão sobre suas trajetórias, direitos e contextos ainda é pouco abordada no espaço escolar.

Por fim, as migrações haitianas ficaram em torno de temas como dificuldades dos imigrantes para atuarem em suas áreas de formação e expectativas *versus* realidade no Brasil. Em relação à primeira questão, que trata da atuação profissional dos imigrantes no Brasil, Breno destacou que os imigrantes passam por toda uma preparação antes de migrar, como o esforço para angariar dinheiro: “As pessoas ficam juntando dinheiro e vêm pra cá e acabam trabalhando com qualquer coisa”.

Breno refletia sobre os dados da pesquisa apresentada no texto de Joseph (2017), que analisou formulários preenchidos por imigrantes haitianos em Manaus e Tabatinga. A pesquisa

apontou que 14% desses imigrantes tinham curso superior, como o de Direito, mencionado na fala de Manuela: “Quem que vai fazer direito e chegar aqui e ser advogado?”. Esses dados levaram os educandos a perceberem que os sujeitos que deixam seus países de origem não são apenas pessoas em situação de vulnerabilidade econômica. Pelo contrário, muitos possuem formação acadêmica e estudos, mas não conseguem exercer suas profissões no Brasil.

Outra fala que evidencia a problemática da dificuldade da inserção no mercado de trabalho em relação a pessoas com formação superior foi a de Helena, refletindo relatos de imigrantes senegaleses do vídeo assistido que foi transmitido durante a atividade sobre a migração senegalesa: “Imagina você ter diploma e vir aqui trabalhar empacotando coisa!”. Essa discussão foi importante para desconstruir o estereótipo de que imigrantes são, necessariamente, pessoas pobres. Na verdade, muitas vezes são justamente as pessoas com melhores condições que conseguem sair do Haiti – aquelas em situação mais vulnerável acabam permanecendo no país. Mais do que isso, ainda é possível evidenciar que essa discussão foi importante para que os educandos percebessem que as competências e a formação anterior dos imigrantes são desvalorizadas.

Na nossa discussão ainda surgiu a questão de que ainda mais marginalizados do que homens, estão as mulheres migrantes. Essa reflexão foi trazida por Helena quando comentou que, em um relato de uma mulher migrante, ela aponta a dificuldade de conseguir emprego justamente por, além de ser uma sujeita em mobilidade, ser mulher: “Disseram que homem até consegue emprego mais fácil, mas mulher... nem entrevista”. Assim, nota-se que o vídeo permitiu a ela perceber que há um preconceito com os migrantes que se agrava ainda mais com o machismo, quando o assunto é inserção das mulheres imigrantes no trabalho formal.

Quando estávamos conversando sobre a problemática de forma geral da inserção de imigrantes no mercado de trabalho, Ana Clara ainda comentou que compreende o que acontece. “Eu tenho a minha cabeleireira. Eu confio nela. Eu não vou numa pessoa nova, que ninguém nunca foi, cortar meu cabelo, do nada. Confiar o meu cabelinho nela. Agora, o pedreiro. Eu não sei, eu nem vejo eles, entendeu? Enquanto eles estão construindo a casa”.

Na continuação da discussão, Ana Clara ainda aponta: “Isso que eu vou falar agora vai soar mal. Até porque eles vinham para a mão de obra. Entendeu? Então eles tão... fazendo mão de obra”. Depois de escutar a educanda, comentei que precisamos tomar cuidado com esse tipo de pensamento, pois ele reforça estereótipos que associam imigrantes apenas a trabalhos manuais ou menos qualificados. Esse olhar reduz as qualificações e as experiências dessas pessoas a uma função apenas utilitária. Tal olhar da educanda ainda pode ir ao encontro do que

Sayad (1998) argumenta, na qual a estadia e a aceitação do imigrante estão inteiramente ligadas ao trabalho, principalmente a serviços braçais.

Além disso, a discussão envolveu a questão da preferência da contratação de pessoas brasileiras ao invés de imigrantes, problemática que foi enfatizada por Helena quando observou que “mesmo se for melhor profissional, o pessoal prefere contratar alguém daqui”. Tal compreensão também foi reforçada por Ana Clara, quando diz que acredita que “tem patrão que deve falar: 'prefiro brasileiro’”. Essa discussão nos fez pensar que há uma desconfiança muito grande de alguns brasileiros quanto aos migrantes, mesmo que eles tenham a qualificação necessária.

Em relação ao trabalho, ainda na discussão dos educandos surgiu uma questão relativa às grandes expectativas dos haitianos ao virem para o Brasil, principalmente pensando no salário. Importante reconhecer que os imigrantes vêm para o Brasil em geral com o intuito de ajudar seus familiares que ficam no Haiti, ou seja, “mobilidade e busca por uma vida melhor não se resume apenas à pessoa que viaja, mas também aos familiares que ficam” (Joseph, 2017). Os imigrantes têm a responsabilidade de enviar remessas de dinheiro para os seus familiares que ficam no país de origem, além de pagar as suas contas. Essa questão trouxe muitas dúvidas e questionamentos dos educandos de como os migrantes enviam o dinheiro e se sobra dinheiro para realmente enviar para os seus familiares que estão no Haiti.

Outra questão que deve ser enfatizada sobre os saberes dos educandos foi o desconhecimento sobre onde fica o Haiti, como na fala de Helena: “O Haiti fica na África?”. Vários educandos, exceto Vitória, ficaram surpresos ao descobrirem que o país fica na América Central, o que enfatiza que a falta de acesso a uma educação crítica favorece a reprodução de estereótipos e confusões quanto à origem dos imigrantes. Aqui, tive a impressão que os educandos pensavam que o Haiti era pertencente à África, visto a cor da pele desses sujeitos.

Além disso, ao analisar as respostas relacionadas às migrações haitianas em uma atividade de perguntas guiadas, percebi que todos os educandos mencionaram o terremoto de 2010 como o principal motivo para a imigração haitiana para o Brasil: “Eu sabia que vinham para o Brasil por causa dos conflitos armados, questões climáticas, terremoto, conflitos políticos para melhores condições de trabalho e vida” (Vitória); “Eu pensava que as migrações do Haiti eram muito influenciadas por conta do terremoto causado em 2010, ou seja, eram migrações forçadas durante o período do terremoto e influenciadas também por questões econômicas” (Martina); “Eles tinham seus motivos para sair do Haiti devido à destruição em massa causada pelo terremoto que deixou muitos desabrigados, fazendo com que essas pessoas tivessem que sair de seu país” (Helena); “Que em 2010 ocorreu um terremoto e uma guerra que

durou mais de 10 anos, trazendo muitos imigrantes refugiados” (Manuela); “Eu sabia que eles vinham forçadamente por causa de um terremoto que aconteceu em 2010 e conflitos (guerra) entre 2014 e 2017” (Ana Clara); “Que houve acidente climático (terremoto) o que forçou muitos moradores a migrarem de seus país para outro, utilizando barcos para atravessar o mediterrâneo, como o caso do Brasil” (Douglas).

Importante trazer aqui que, segundo Joseph (2017), o terremoto que aconteceu no Haiti foi o estopim para o quarto momento do fluxo migratório haitiano. Enquanto alguns haitianos se deslocaram para o meio rural, cerca de 350.000 buscaram refúgio no exterior. Nesse contexto, centenas chegaram ao Brasil, ingressando pelo Amazonas, via Tabatinga, e posteriormente pelo Acre, via Brasileia.

Porém, antes disso, o país já tinha um histórico de mobilidade. O primeiro momento ocorreu entre o final do século XIX e o início do século XX, quando a expansão das indústrias de cana-de-açúcar em Cuba e na República Dominicana gerou demanda por mão de obra, levando milhares de haitianos a migrarem temporariamente como trabalhadores rurais. O segundo momento da imigração haitiana começou nas décadas de 1940 e 1950, quando os Estados Unidos passaram a ser vistos como um destino atrativo. O terceiro fluxo ocorreu a partir da década de 1960, durante a ditadura de François Duvalier (1957–1971). Então, se faz necessário apontar que a mobilidade haitiana, embora intensificada pelo terremoto de 2010, sempre esteve presente na história do país. Segundo Joseph (2017), para alguns haitianos, a mobilidade é mais do que um deslocamento geográfico; é um modo de vida, uma forma de estar no mundo. Os espaços que percorrem e habitam são marcados pelo movimento dessas pessoas e pelo conjunto de bens, ideias, valores, línguas, costumes e artefatos que carregam consigo.

Além do impacto do terremoto, a imigração haitiana também foi percebida por algumas educandas como um movimento temporário, condicionado à reestruturação do Haiti. Como expressaram Manuela e Ana Clara, havia a ideia de que o acolhimento era necessária, mas deveria ter um limite, dado que o Brasil também tem os seus problemas, ainda que sem guerras ou desastres naturais: “Como era o caso de guerras e desastres naturais, pensava que tudo bem abrigarmos por um determinado tempo, pois o Brasil já tem suas próprias crises, apesar de não ter guerra e nem desastres naturais nessa proporção.” (Manuela); “Eu achava triste o que acontece e achei bonito o ato do Brasil de acolher, porém achar que podia abrir só até o país se recompor novamente.” (Ana Clara)

Essa visão reforça a percepção de migração como algo emergencial, associado a momentos de instabilidade, em vez de um fenômeno contínuo e estrutural. Mais do que isso,

também compreende a imigração haitiana como um movimento que traz nada mais do que problemas para o Brasil. Ressalto que essas perspectivas apareceram nos trabalhos escritos dos educandos e foram sendo desconstruídas gradualmente ao longo das atividades educacionais, à medida que tiveram contato com narrativas diversas, ampliaram seus olhares e passaram a perceber os sujeitos migrantes em suas complexidades, para além dos discursos estigmatizantes.

5.2.3 Desconstrução de narrativas midiáticas hegemônicas

Este eixo teve como objetivo compreender criticamente a forma como a mídia representa as migrações, por meio da identificação de estereótipos, silenciamentos e enquadramentos presentes nas matérias jornalísticas. Para mostrar com mais especificidade cada oficina de desconstrução e perspectiva sobre o tratamento da mídia sobre as diferentes migrações, trago a construção Venezuela, senegalesa e haitiana na mídia e as vozes dos educandos em sessões diferentes.

5.2.3.1 Os saberes sobre a migração venezuelana na mídia

Sobre as percepções da migração venezuelana na mídia, Douglas foi o primeiro a colocar a sua visão, observando que achou que o texto selecionado tinha muitas palavras fortes como “miserável” e “em massa”, mas só falava de dados e não mostrava realmente o que acontece no país. Em relação a isso, Ana Clara concordou, apontando que o texto usa muitos dados assustadores. Porém, a educanda ainda assinalou que talvez o intuito da matéria poderia ser mostrar que, além dos brasileiros, os próprios imigrantes precisam de ajuda.

Outra educanda que colocou sua perspectiva foi Vitória, apontando que o conteúdo midiático quis enfatizar que os imigrantes que vêm para cá são pessoas pobres, porém nunca comentou que esses sujeitos tinham casa e bens no seu país de origem. Esses pontos indicados reforçam a ideia de que as mídias hegemônicas tendem a tratar os imigrantes como sujeitos apenas de necessidade (MATA, 2006) bem como tratar o processo migratório como um movimento sem limite e descontrolado (BRIGNOL, COSTA; 2018) e que os educandos, nos processos educacionais, passaram a reconhecer esses enquadramentos midiáticos.

Durante nossa desconstrução coletiva, percebemos alguns pontos importantes sobre o conteúdo midiático selecionado para a atividade. Um dos aspectos mais debatidos foi o título e subtítulo da matéria analisada – “Nova leva de migrantes venezuelanos chega ao Brasil ainda

mais miserável” – seguido da afirmação: “Essa é considerada uma terceira onda de imigrantes da Venezuela que vem chegando em massa; número de refugiados do país sul-americano já supera o da Síria e da Ucrânia”. Chamou a atenção o uso de termos como “em massa” e “supera Síria e Ucrânia”, que os educandos identificaram como expressões que reforçam uma conotação negativa, associando a migração a uma ideia de invasão ou ameaça. Relembramos, nesse momento, como a mídia frequentemente recorre a esses termos de forma pejorativa, o que contribui para estigmatizar os migrantes. Ana Clara até mesmo pontuou que esses termos têm o sentido de “grande volume”, reforçado ainda mais quando fala que os migrantes venezuelanos “[...] já superam os da Síria e da Ucrânia... A Ucrânia está em Guerra e os venezuelanos já superaram [...]”.

Além disso, durante a discussão, foi perceptível para os educandos o uso incansável de adjetivos para se referir aos migrantes, como miseráveis, pobres, fragilidade, necessitados, condições precárias, fome, prostituição, ilegais. Isso transmite uma imagem de extrema pobreza, vulnerabilidade e, por vezes, relaciona o imigrante a um sujeito que está fora da lei e comete que crimes. Aqui vale acionar Van Dijk (2005) com o conceito de racismo para além de cor da pele, mas também étnico, no qual o imigrante geralmente é relacionado a uma dimensão negativa, relacionada a crime, drogas e violência. Além disso, indo ao encontro disso, na nossa desconstrução, os educandos apontaram mais uma vez que a matéria focou muito na pobreza dos imigrantes, não mostrando como eles podem contribuir tanto de forma cultural quanto econômica para o Brasil. Sobre isso, Helena apontou que “muitas pessoas pensam só em gasto [...] E aí, o tempo todo, tipo, parece que eles não trabalham, não ganham. Não ajudam em nada, e não faz a economia girar também [...]. Aqui, a educanda expressou uma crítica à visão economicista e utilitarista que muitas vezes orienta os discursos sobre migração, revelando uma reflexão mais ampla sobre o modo como a mídia invisibiliza o potencial social dos migrantes.

A falta de um aprofundamento na contextualização sobre os motivos da imigração venezuelana foi observada também pelos educandos, quando a matéria apenas cita que a Venezuela passa por um “contexto de crise econômica e social”, sem trazer informações do porquê da situação. Porém, os educandos apontaram aspectos positivos, como o uso de fontes de ONGs e da ONU, além de depoimentos dos envolvidos, imagens e infográficos para apresentar os dados. Porém, ainda tinha um viés negativo muito forte ao usar fotos que reforçam a de miséria, bem como o uso excessivo de números, que dão a impressão de ser um grande volume de imigrantes.

Além disso, observamos que durante a matéria há uma contradição, pois da mesma forma que sugere que o Brasil abre as suas portas, reforça que os imigrantes aumentam a fome, sobrecarregam o SUS e disputam empregos. Essa perspectiva realça a ideia de que os imigrantes quando chegam ao Brasil contribuem para o aumento da pobreza, acabam prejudicando os brasileiros, seja na saúde, quando usam um serviço público bem como podem “tirar” espaços de trabalho que seriam destinados aos brasileiros.

5.2.3.2 *Os saberes sobre a migração senegalesa na mídia*

Na discussão sobre como o tema das migrações senegalesas aparecem na mídia, alguns aspectos temas tiveram mais ênfase durante a discussão sobre a desconstrução: o tema principal do conteúdo midiático, as palavras utilizadas para se referir aos migrantes, a contextualização do Senegal e das migrações dos seus sujeitos.

Apesar dos educandos terem demonstrado uma análise mais crítica do discurso midiático durante a atividade, alguns apontaram que achavam que a matéria [Senegaleses querem ser reconhecidos como refugiados, do ZH] era neutra, não tão pejorativa, como se pode ver na fala de Manuela: “Eu coloquei que é neutra. Só que essa aqui é a parte que fala bastante sobre estrangeiro porque tem muita gente”.

Ana Clara comentou que considera “clandestino” um termo mais problemático do que “estrangeiro” e levantou uma questão importante: será que quem escreveu aquela matéria tinha noção da gravidade de usar certas palavras? A partir desse ponto, eu trouxe sobre a responsabilidade ética que recai sobre o trabalho jornalístico. O uso de expressões pejorativas, ainda que sem a intenção explícita de ofender, acaba por reforçar estigmas e alimentar preconceitos. Sempre ressalto que não vejo a mídia como algo ingênuo, pelo contrário. Com base em Rosa (2020), compreendo que as imagens e palavras que circulam na mídia não são fruto do acaso – elas são pensadas, construídas, com objetivos bem definidos. E, em muitos casos, o que move esses objetivos é o lucro. As mídias hegemônicas operam dentro de uma lógica de mercado, buscando a todo momento atrair cliques, visualizações, engajamento. E, nesse contexto, termos chamativos e carregados, especialmente nos títulos, servem como isca para garantir esse consumo.

Quando começamos a debater sobre o viés da matéria midiática, Ana Clara ainda reforçou que percebe que a matéria está “mais no sentido de informar”. Porém Martina discordou “algumas partes dá para levar para o lado negativo”.

Na discussão foi apontado, além das nuances negativas, a ausência ou superficialidade de informações, como a falta de recursos visuais e o próprio contexto: “Mas por que eles querem vir pra cá? Tá, mas o que está acontecendo com eles lá? Não tem, não tem contexto nenhum” (Martina). Nessa fala, Martina aponta a importância do texto fornecer o contexto sobre a situação dos imigrantes no seu país de origem.

Além da falta de contextualização, também apontei aos educandos que a matéria feita pelo Zero Hora não trazia falas diretas dos imigrantes em momento algum, apenas relatando suas alegações na terceira pessoa como, por exemplo, nos trechos: “Aos policiais, estrangeiros alegaram que estavam correndo risco de morte no país de origem” e “O trio disse que vem da região de Casamance, no sul do Senegal, onde ocorre um grave conflito político”. Esses trechos, além de ocultarem a voz dos próprios sujeitos imigrantes, se referem a eles como “estrangeiros”. Para além disso, ressaltar na discussão a ausência de outras fontes relevantes, como ONGs e responsáveis pelo albergue onde os imigrantes ficariam hospedados, entre outros sujeitos que poderiam trazer perspectivas complementares sobre a situação desses imigrantes.

5.2.3.3 Os saberes sobre a migração haitiana na mídia

No início da atividade de discussão sobre a imagem do sujeito migrante haitiano na mídia, o tema que entrou em pauta foi sobre onde foi publicada a matéria midiática “Acre sofre invasão de imigrantes do Haiti”, o que mostrou um amadurecimento dos educandos em relação aos meios de comunicação. Manuela observou que a mídia tem uma posição política e seus conteúdos condizem com essa posição: “Se a mídia tá do lado, tipo, da direita, eles vão me mostrar o lado da direita”. Douglas ainda pontuou que “esses interesses são relacionados de forma política e econômica”. De forma geral, os educandos chegaram a um consenso de que todo conglomerado midiático tem seus vieses e interesses por trás, têm uma linha editorial que seguem, apontando questionamentos críticos sobre a inexistência de uma neutralidade na produção de conteúdo jornalístico.

Essa discussão se vincula ao questionamento do próprio uso da linguagem utilizada para dar informações, escolhas que não podem e não devem ser inocentes, pois carregam significados por trás que reforçam estereótipos e preconceitos. Vitória destacou nesse sentido a palavra “ilegais” que, segundo ela, por mais que não seja “predominante, é porque chama atenção”. Isso acaba relacionando o movimento de migrar como um ato criminoso, como argumentam Brignol e Costa (2016). Além desse, outros termos foram enfatizados, como “massa de imigrantes, imigrantes, haitianos” e o que mais chamou atenção dos educandos, o

termo “invasão”. É sobre isso que Douglas pontua que “‘Invasão’ é uma palavra bem desnecessária... Um bicho invadiu a minha casa... é uma coisa ruim”.

Segundo Cogo e Badet (2013a) grande parte da cobertura midiática de imigrantes haitianos é marcada pelo uso desses termos, inclusive de imagens que sugerem invasão, descontrole e chegada massiva desses sujeitos. Além disso, é que tal discussão dos educandos em torno desses termos mostra que eles foram adquirindo *saberes* para enxergar para além do conteúdo explícito, as ideias por de trás dessas palavras.

Durante essa discussão, os educandos ainda apontaram lacunas sobre a contextualização histórica do Haiti. Vitória, por exemplo, reconheceu que havia alguma contextualização, mas insuficiente. Ana Clara ainda lembrou que tínhamos comentado anteriormente que por mais que a imigração tenha se intensificado após o terremoto, os haitianos já migravam por questões econômicas e estruturais. Aqui é possível perceber que a reportagem reduz uma complexa mobilidade humana a um único evento, ignorando fatores estruturais e políticos ao longo prazo e que os educandos se deram conta disso. Baseio-me em Joseph (2017), quando aponto que a migração haitiana não se resume ao deslocamento pós-terremoto de 2010, mas constitui um processo histórico complexo que se desenvolveu em quatro grandes fluxos ao longo do século XX e início do XXI.

5.2.4 Mediações tecnológicas e processos comunicativos

Este eixo tem como objetivo analisar como as tecnologias estão presentes e se comportam no processo de aprendizagem. Durante o projeto, a tecnologia manifestou-se por exemplo, quando os educandos utilizaram exclusivamente celulares para produzir os textos dos fanzines, contrariando a orientação inicial para escreverem primeiro no papel.

Como destacado na observação, nenhum dos participantes trouxe notebook; apenas Vitória utilizou um *tablet*, evidenciando marcas de uma geração que desenvolve naturalmente habilidades para trabalhar com telas pequenas e teclados virtuais. Esta realidade expõe tensões importantes entre facilidades tecnológicas e desenvolvimento autônomo: enquanto os dispositivos móveis expandem possibilidades criativas, os corretores ortográficos automáticos nem sempre favorecem o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos educandos. Um exemplo específico desta dualidade foi quando um dos grupos recorreu à inteligência artificial para correção de textos e parágrafos, demonstrando como as ferramentas digitais simultaneamente podem contribuir para o aprendizado e representar um perigo quando o assunto é o ensino da escrita textual.

Compreendo que essas questões estão diretamente ligadas à necessidade de uma formação crítica, especialmente no uso das tecnologias, o que me faz retomar a perspectiva da educomunicação. Acredito que a aproximação dessa cidadania pode ser promovida pela educomunicação, que, para mim, vai além da simples educação para as mídias e visa, como afirma Baccega (2009), construir uma cidadania crítica. E, a partir da minha concepção é importante refletir sobre como esses instrumentos são usados no cotidiano escolar e como podem ser potencializados não apenas como facilitadores, mas como recursos para a emancipação crítica dos educandos.

Aqui, também penso ser importante trazer que, durante as nossas discussões, o tema da Zero Hora ser um jornal ligado ao Grupo Globo e que isso pode influenciar diretamente na linha editorial adotada e nos próprios interesses por trás da cobertura jornalística veio à tona. A discussão ficou em torno da visão de que os educandos agora compreendem que os conglomerados da mídia não são isentos de interesses políticos e econômicos. Aqui, os educandos abordaram até mesmo que a mídia pode construir a abordagem das suas notícias, inclusive, atendendo às conveniências políticas momentâneas. Essa percepção dos educandos dialoga com o que já vinha analisando na pesquisa, quando me baseio em Rosa (2020) para afirmar que as imagens que a mídia produz são pensadas e produzidas para a produção, revelando estratégias e operações de valor que prolongam a circulação de determinadas representações. Os sentidos, portanto, não são neutros, mas frutos de interesses humanos, sociais e políticos, que se manifestam em escolhas editoriais e imagéticas. Compreendo que essa reflexão por parte dos educandos aponta para o amadurecimento do olhar crítico, tão necessário diante das narrativas midiáticas hegemônicas.

Nesse sentido, pensando que a discussão dos educandos abordou a questão do enquadramento das notícias, no qual os meios de comunicação destacam certos aspectos em detrimento de outros, se faz necessário apontar que eles ainda destacaram que as matérias midiáticas usam palavras pejorativas para se referir aos migrantes, como “estrangeiros”, “clandestinos” e “ilegais”, por exemplo.

Para além disso, é importante destacar alguns conhecimentos sobre as mídias que surpreenderam os educandos durante a discussão. O ponto que mais se destacou foi a descoberta de que a família Marinho é proprietária do Grupo Globo e possui acionistas. Muitos não sabiam quem eram os reais donos por trás do conglomerado de mídia e demonstraram surpresa ao tomar conhecimento disso.

Além disso, os educandos comentaram que nunca haviam refletido sobre os interesses políticos e econômicos envolvidos nesses grandes grupos de comunicação, que variam ao longo

dos anos. A compreensão de que a mídia não é totalmente isenta e imparcial, estando atrelada a diferentes interesses, foi algo novo para alguns.

Outro aspecto relevante é que, embora o conceito de “enquadramento midiático” não tenha sido debatido diretamente, algumas falas tangenciaram essa ideia. Discutiu-se, por exemplo, como a mídia enquadra determinados assuntos de maneira específica. Tanto que se formos analisar a desconstrução realizada, o foco da atividade foi a forma como o conteúdo midiático abordou a imigração venezuelana, utilizando certos termos e ângulos enquanto omitia outros aspectos. Dessa forma, ainda que o termo conceitual “enquadramento midiático” não tenha sido mencionado, sua essência esteve presente na discussão. Importante apontar aqui que durante as outras desconstruções sobre as migrações haitianas e senegalesas, a questão do enquadramento midiático também esteve fortemente presente.

5.2.5 Fanzines: apropriação midiática e protagonismo comunicativo

O sexto e último eixo de análise investiga como os educandos se apropriaram da comunicação para criar narrativas alternativas às dos meios hegemônicos, focando na oficina de confecção de *fanzines*. Esta produção midiática contribui para a expressão autoral e o desenvolvimento de habilidades criativas, transformando os educandos de consumidores em produtores críticos de mídia.

Durante a atividade, o envolvimento com ferramentas digitais, como o Canva, e a liberdade criativa para estruturar o conteúdo e a estética das publicações exemplificaram o potencial da educomunicação em fomentar práticas pedagógicas horizontais, dialógicas e emancipatórias. Como salienta Kaplún (1998), a educação deve ser entendida como um processo permanente, em que o sujeito vai descobrindo, elaborando, reinventando e tornando seu o conhecimento, a partir de sua realidade. Isso se expressou claramente nas decisões autônomas dos educandos sobre os temas, fontes e formas de expressão utilizadas nos *fanzines*.

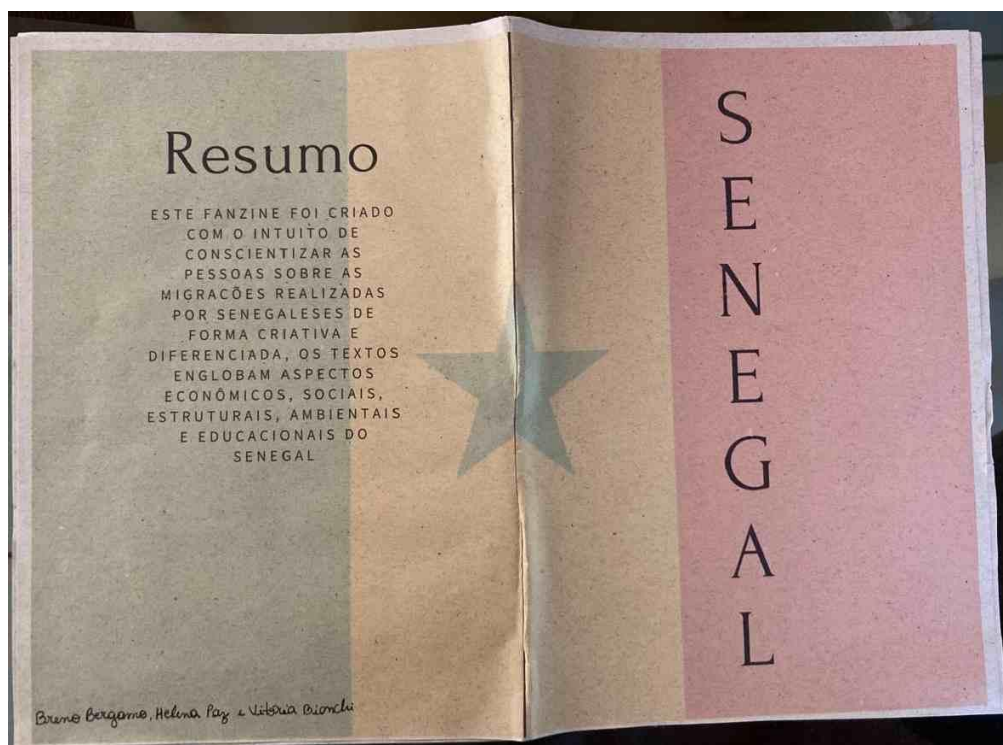
Manuela, por exemplo, demonstrou grande entusiasmo pelo uso do Canva, explorando as possibilidades da ferramenta para tornar a produção mais atrativa e expressiva. A produção dos dois *fanzines* temáticos – um sobre migrações venezuelanas e outro sobre migrações senegalesas – revela uma apropriação consciente de elementos midiáticos para problematizar discursos estigmatizantes e trazer à tona dimensões mais complexas e humanas do fenômeno migratório. Para compreender mais profundamente essa apropriação crítica, analisarei a seguir o conteúdo de cada material produzido.

5.2.5.1 Fanzine sobre imigrações senegalesas

O primeiro fanzine foi confeccionado pelos educandos Breno, Helena e Vitória, que optaram por utilizar a bandeira do Senegal como elemento central da capa e contracapa, destacando visualmente a identidade nacional do país. Na capa, destacaram o nome “SENEGAL” em grandes caracteres, enquanto na contracapa incluíram um texto explicativo sobre o objetivo do material: “conscientizar as pessoas sobre as migrações realizadas por senegaleses de forma criativa e diferenciada. Os textos englobam aspectos econômicos, estruturais, ambientais e educacionais do Senegal”.

Essa escolha estética pode revelar uma intenção de valorizar simbolicamente o Senegal e romper com estigmas frequentemente reforçados pelas mídias hegemônicas. Como apontado por Brignol (2015), os conteúdos midiáticos tendem a retratar os migrantes senegaleses sob a ótica da pobreza, doenças e crime, sem aprofundar as causas estruturais de suas trajetórias. Ao apropriar-se de símbolos nacionais, os educandos buscaram construir uma narrativa alternativa, mais humanizada e contextualizada, em consonância com os princípios da educomunicação, que, como aponta Baccega (2009), visa construir uma cidadania crítica frente à edição do mundo feita por interesses econômicos e políticos.

Imagem 31: Capa do *Fanzine* das migrações senegalesas



Fonte: Arquivo pessoal.

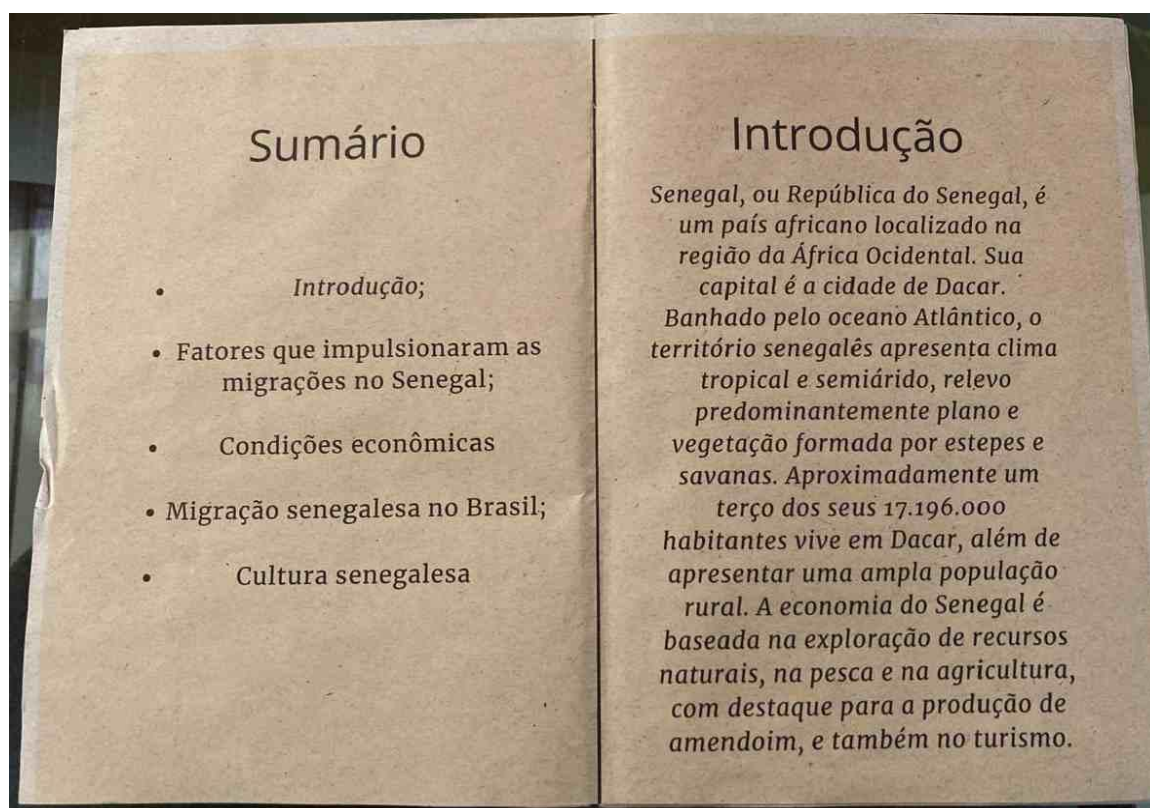
Importante apontar aqui que os educandos demonstraram preocupação em abordar questões mais contextuais do Senegal, refletindo uma das principais críticas que faziam durante as desconstruções midiáticas sobre as migrações senegalesas. Essa atenção ao contexto dialoga com a proposta de Freire (1970), ao entender a educação como um processo que parte da realidade dos sujeitos, permitindo que eles reflitam criticamente sobre ela e a transformem. No interior do *fanzine*, eles estruturaram o conteúdo com um sumário detalhado e uma introdução que localiza o Senegal geográfica e economicamente. Nas páginas seguintes, apresentaram em formato de itens os fatores históricos e econômicos, contextualizando a história e as condições do país. Este enfoque nas condições econômicas evidencia os principais motivos que impulsionam a migração, como a falta de empregos e a má infraestrutura nacional. Um aspecto relevante abordado a pelos educandos foi crise agrícola que afeta o país, agravada pelas mudanças climáticas. Ao aprofundar essas questões, percebo que os educandos se aproximaram de uma leitura mais crítica do fenômeno migratório, reconhecendo que as motivações para emigrar não se restringem à pobreza, mas envolvem um conjunto de fatores estruturais e culturais.

Nesse sentido, Gamberoni e Tedesco (2022) destacam que o Senegal, proporcionalmente à sua população, é um dos países africanos com maior contingente de emigrantes não refugiados, sendo a emigração compreendida socialmente como um capital – econômico, social e cultural – que permite enfrentar as dificuldades cotidianas. Essa compreensão está presente nas análises feitas pelos educandos, especialmente ao abordarem como a emigração senegalesa é uma estratégia não apenas de sobrevivência, mas também de valorização social.

Compreendo que o *fanzine* não contemplou de forma plena todas as dimensões da migração senegalesa, e os educandos poderiam ter aprofundado mais os saberes construídos ao longo das oficinas. Porém, não deixo de perceber que ao incorporarem dados históricos, econômicos e sociais do Senegal, demonstraram uma tentativa de apropriação crítica do tema. Esse movimento evidencia um esforço consciente em romper com leituras simplificadoras, revelando sensibilidade para contextualizar as causas estruturais da migração – como a crise agrícola, a falta de oportunidades e as mudanças climáticas – que geralmente são silenciadas nas mídias tradicionais. Tal tentativa dialoga com a crítica de Brignol (2015), que aponta como a cobertura midiática tende a invisibilizar os contextos e complexidades que envolvem os fluxos migratórios, especialmente os provenientes da África, reforçando estigmas e estereótipos.

Quanto ao elemento visual, cabe observar que a imagem escolhida – barcos de pesca em Dacar, capital do Senegal – não estabelece uma relação diretamente representativa com o conteúdo textual apresentado, revelando um ponto que poderia ser aprimorado na construção narrativa do *fanzine*. No entanto, a técnica de colagem utilizada nos títulos do material contribuiu para um aspecto mais colorido e criativo, evidenciando uma apropriação estética consistente ao longo da publicação, o que reforça a capacidade dos educandos de reelaborar sentidos a partir de práticas comunicativas autorais (KAPLÚN, 1998).

Imagens 32 e 33: Interior do *Fanzine* das migrações senegalesas





Fonte: Arquivo pessoal.

Ao virar a página, os educandos apresentaram uma montagem que integra as bandeiras do Brasil e do Senegal, representando visualmente o fluxo migratório dos senegaleses para o território brasileiro. Embora não dominassem formalmente o conceito de interculturalidade, é possível observar que esta composição visual transmite implicitamente essa noção, sugerindo o acolhimento e a integração desses sujeitos migrantes pela sociedade brasileira. Em diálogo com Prado (2008), a interculturalidade pode ser compreendida como interações entre culturas que possibilitam manter uma pluralidade e diversidade cultural. É este processo que valida as relações em que diferentes grupos e culturas entram em negociações recíprocas e vivenciam os conflitos que surgem dessas trocas.

Porém, não posso deixar de notar e problematizar uso do “X” em um dos subtítulos do material: “Senegal x Brasil”. Essa escolha, mesmo que não intencional, pode sugerir uma ideia de oposição ou disputa entre os dois países, uma vez que o “X” pode ser associado a confrontos ou embates. Tal representação poderia tensionar a proposta de interculturalidade, que busca justamente valorizar o encontro, o diálogo e a convivência entre culturas, sem hierarquias ou antagonismos. Compreendo que essa problemática não diminui a qualidade do trabalho, mas aponta para a importância de refletirmos criticamente sobre os símbolos que utilizados na comunicação, especialmente em contextos que envolvem representações interculturais.

Imagem 34: Interior do *Fanzine* sobre as migrações senegalesas



Fonte: Arquivo pessoal.

Esta escolha visual demonstra uma compreensão intuitiva dos processos de encontro cultural e da relação entre os dois países, evidenciando como os educandos conseguiram traduzir conceitos complexos em elementos visuais significativos, mesmo sem o domínio teórico formal dos termos acadêmicos relacionados.

Nesta parte do material, os educandos contextualizam o momento em que as migrações senegalesas para o Brasil se intensificaram, abordando a problemática do acesso aos Estados Unidos e o desejo de muitos migrantes de chegarem à Argentina, utilizando o Brasil como país de passagem.

Nas páginas seguintes, demonstrando sensibilidade e cuidado com a representatividade, os educandos incluíram relatos de uma entrevista com um migrante senegalês. Neste depoimento, o entrevistado explica que solicitar refúgio ao Brasil, mesmo não sendo tecnicamente refugiado, constitui uma estratégia para obter documentação de forma mais rápida e eficiente, permitindo-lhe trabalhar legalmente enquanto aguarda a conclusão do processo. Essa questão vai ao encontro do que Jung (2019) aponta, na qual alguns imigrantes

senegaleses pedem refúgio no Brasil como estratégia para obter documentação e permanecerem de forma regular, o que facilita para trabalharem enquanto o pedido é analisado.

É importante destacar que os educandos tiveram a preocupação de incorporar a voz direta de um imigrante, buscando tornar o material mais representativo e dando protagonismo a esses sujeitos. Trago que o relato utilizado no *fanzine* foi retirado de um dos textos propostos durante as atividades sobre migrações senegalesas, evidenciando a capacidade dos educandos de fazer conexões e transferir aprendizados entre diferentes contextos migratórios.

Imagem 35: Interior do Fanzine sobre as migrações senegalesas

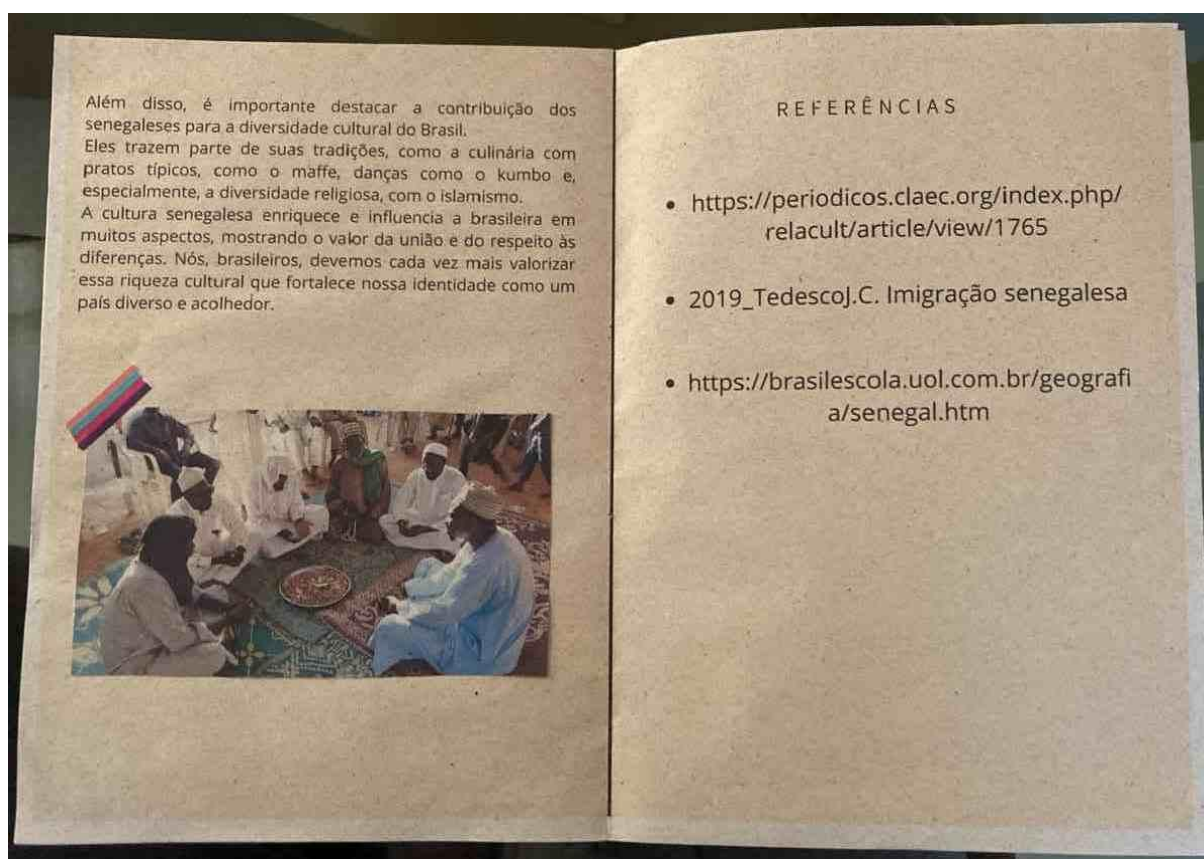


Fonte: Arquivo pessoal.

Além disso, nesta atividade é possível perceber que os educandos tiveram o interesse de incluir fotos e imagens, como fotografias dos imigrantes exibindo suas carteiras de trabalho. Esta escolha reforça a representação desses indivíduos como sujeitos ativos e autônomos, que buscam oportunidades de trabalho, desconstruindo o estereótipo de que imigrantes apenas geram gastos para o país receptor, algo frequentemente propagado pelas mídias hegemônicas (Sayad, 1998; Van Dijk, 2005).

Na sequência, ainda observo que os educandos procuraram evidenciar múltiplas contribuições dos imigrantes senegaleses para o Brasil. Destacaram não apenas o enriquecimento e a diversidade cultural que trazem através da culinária, danças e práticas religiosas, mas também sua participação efetiva na economia brasileira, atuando em setores como o comércio e as indústrias alimentícias. Esta abordagem demonstra uma compreensão mais ampla e justa do fenômeno migratório, reconhecendo o valor econômico e, principalmente, cultural que esses sujeitos agregam à sociedade que os acolhe, em consonância com a necessidade de uma cidadania intercultural e comunicativa (Cogo, 2010).

Imagem 36: Interior do *Fanzine* sobre as migrações senegalesas



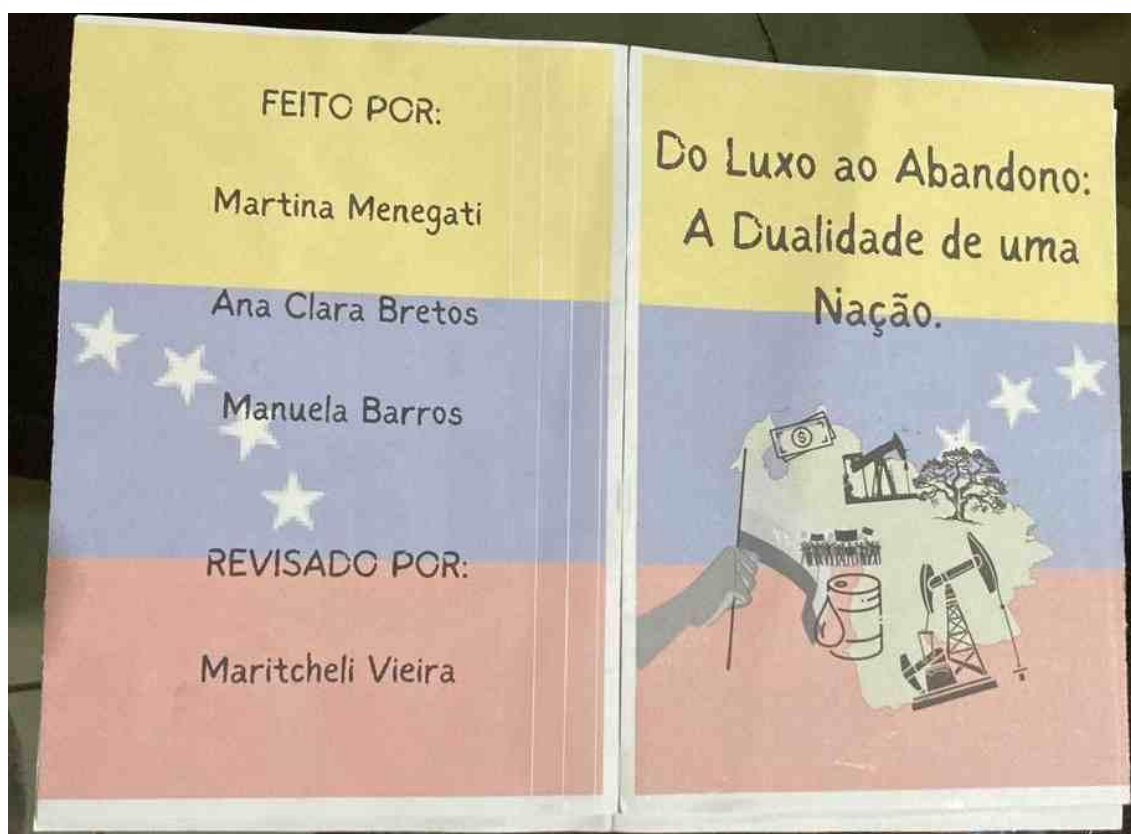
Fonte: Arquivo pessoal.

5.2.5.2 *Fanzine sobre imigrações venezuelanas*

O segundo *fanzine* produzido no projeto foi elaborado pelas educandas Martina, Ana Clara e Manuela. Na concepção da capa, as estudantes exploraram as cores da bandeira da Venezuela como elemento visual central, estabelecendo uma identidade visual coerente com a

temática abordada. Além desse recurso gráfico, o grupo incluiu elementos gráficos que dialogam diretamente com a complexidade da temática — um mapa, símbolos de dinheiro, uma mão erguendo uma bandeira e um barril, que remete ao petróleo, esse recurso tão central para a economia e também para os conflitos vividos pelo país.

Imagem 37: Capa e contra capa do *Fanzine* sobre as migrações venezuelanas



Fonte: Arquivo pessoal.

O título escolhido, “Do luxo ao abandono: A dualidade de uma Nação”, tem um caráter provocativo e intencionalmente instigante. Durante o processo de criação, questionei as educandas sobre a adequação das palavras, e elas argumentaram que a escolha buscava despertar a curiosidade do leitor. Segundo elas, o termo “luxo” representa a riqueza em recursos naturais da Venezuela, enquanto “abandono” remetia às dificuldades enfrentadas pelo país para estabelecer negociações internacionais, principalmente devido às sanções impostas pelos Estados Unidos. Já o termo “dualidade” foi escolhido para evidenciar o contraste entre o potencial econômico e o isolamento político vivido pelo país. Essa decisão editorial revela uma preocupação não apenas com o conteúdo informativo, mas também com estratégias de

engajamento do público, demonstrando sensibilidade crítica e intenção comunicativa por parte das educandas.

Porém, impossível eu não observar que a escolha do termo “luxo” mobiliza conotações que exigem reflexão. Ao mesmo tempo que pode remeter à abundância de petróleo e recursos minerais, essa palavra carrega uma carga simbólica associada à ostentação, ao consumo elitizado, e a uma ideia de privilégio desvinculada da realidade popular. Dessa forma, compreendo que talvez o uso de “luxo” pode reforçar um imaginário de que a Venezuela “teve tudo e perdeu”, desconsiderando as dinâmicas geopolíticas de dominação.

Por outro lado, não posso deixar de apontar que escolha desse termo também revela o exercício crítico que as educandas passaram a desenvolver ao longo do processo educacional. A intenção de provocar, de instigar a curiosidade do leitor, mostra que estão exercitando uma autonomia na construção de sentidos, um movimento de autoria que precisa ser valorizado e problematizado simultaneamente.

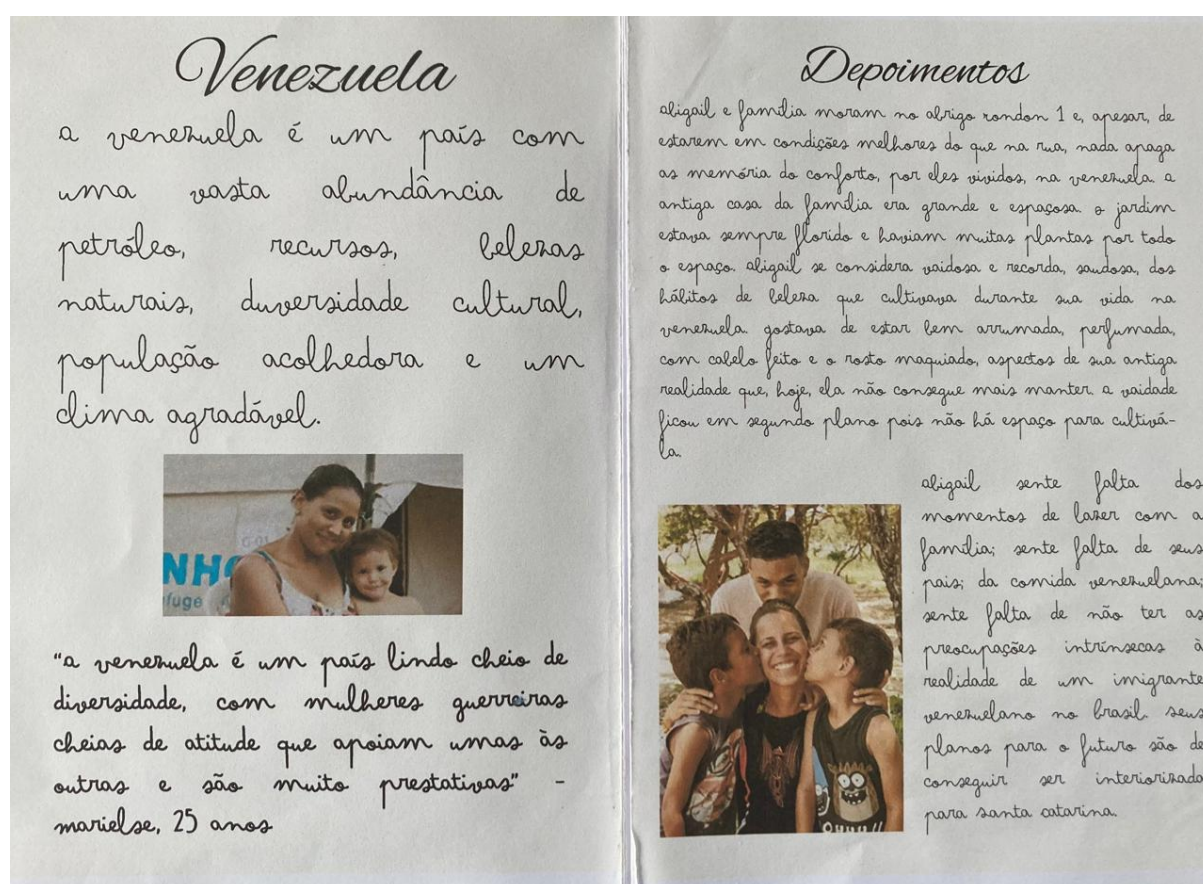
Neste ponto, recorro a Freire (1970), que não inventou o homem, mas propôs um método pedagógico capaz de oferecer ao ser humano a oportunidade de redescobrir-se por meio da retomada reflexiva do processo em que vai se construindo, manifestando e configurando como sujeito do mundo – processo que ele denominou “conscientização”. E essa conscientização, como ele mesmo afirma, não se dá de forma isolada: “ninguém se conscientiza separadamente dos demais”. A consciência, para Freire (1970), é sempre consciência do mundo, e não de um mundo próprio e fechado em si. Se cada um vivesse numa consciência desvinculada da realidade partilhada, seríamos mônadas incomunicáveis. Mas, pelo contrário, as consciências se encontram na experiência comum, no ato de refletir criticamente sobre o mundo e sobre os significados que construímos a partir dele. Dessa forma, compreendo que escolha do termo “luxo” pode ser vista como parte desse movimento de descoberta e reflexão das educandas, que, ao da buscarem representar uma “dualidade” Venezuela, se depararam com os desafios próprios da linguagem e dos sentidos culturais que ela carrega.

Além disso, aponto que ao colocar “luxo” na frente ao “abandono”, as educandas parecem querer dar visibilidade a essa tensão, ainda que, como em todo processo de formação, existam ajustes. Talvez, pensar em alternativas como “riqueza” ou “potencial” pudesse trazer nuances menos marcadas por um viés consumista e mais alinhadas com a ideia de recursos como bens coletivos. Ainda assim, a escolha revela um ponto de partida para uma crítica mais ampla, como sugere Kaplún (1998, p. 64), ao afirmar que “a verdadeira comunicação não se dá por um emissor que fala e um receptor que escuta, mas por dois ou mais seres ou comunidades humanas que trocam e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos”.

Ou seja, trata-se de um processo de interação social democrática baseado na troca de signos, pelo qual os seres humanos compartilham voluntariamente experiências em condições livres e iguais de acesso, diálogo e participação.

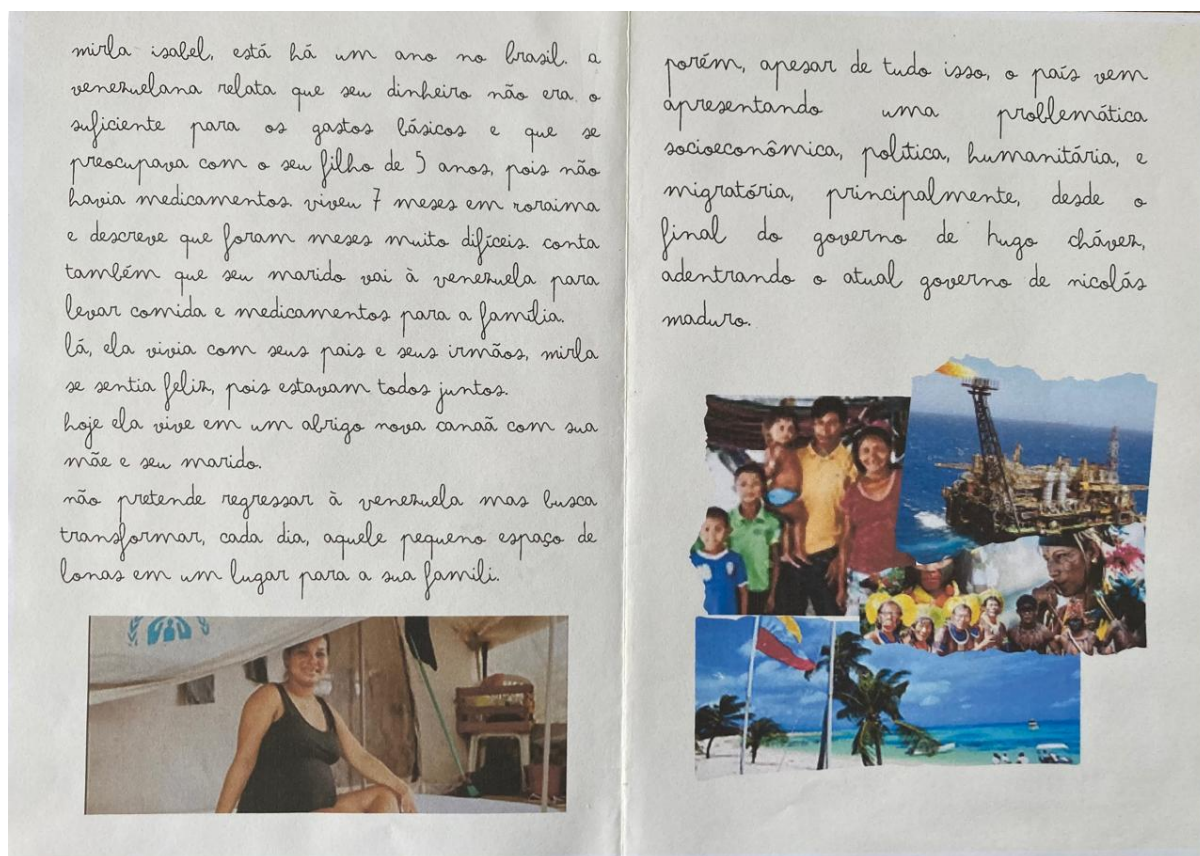
Além disso, logo ao abrir o *fanzine*, há uma introdução que apresenta o país, ressaltando sua riqueza natural e diversidade cultural. Em seguida, o grupo insere um relato pessoal de uma imigrante venezuelana, chamada Abigail que destaca a união do povo – especialmente das mulheres – diante das adversidades. O relato é acompanhado de uma fotografia da imigrante com seu filho, fortalecendo o aspecto humano do conteúdo e rompendo com a ideia do migrante como número.

Imagem 38: Interior do *Fanzine* sobre as migrações venezuelanas



Fonte: Arquivo pessoal.

Na sequência, o texto do *fanzine* adota um novo tom, contrapondo a beleza e a diversidade da Venezuela ao grave contexto socioeconômico vivido pelo país. Essa transição é reforçada por um conjunto de imagens que mesclam paisagens naturais, o povo venezuelano e uma plataforma de petróleo – símbolos do paradoxo entre a riqueza de recursos naturais e a escassez vivida pela população.

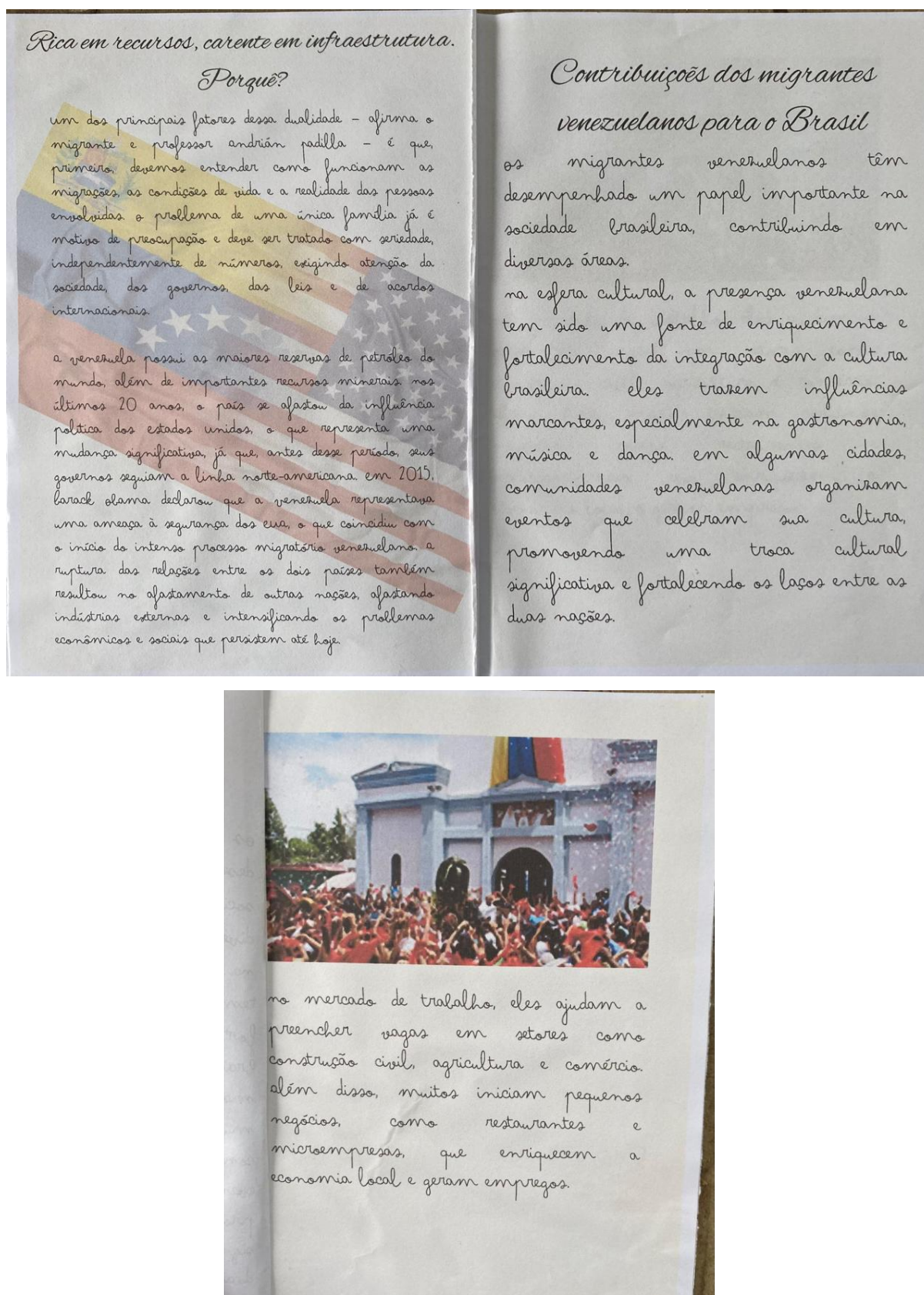
Imagem 39: Interior do *Fanzine* sobre as migrações venezuelanas

Fonte: Arquivo pessoal.

Na sequência, outro relato: Mirlla Isabel, vivendo num abrigo no Brasil, tentando ressignificar o espaço, dar sentido à espera. Seu marido, indo e vindo, levando o que pode para os que ficaram. Histórias que nos lembram que ninguém migra porque quer, mas porque precisa.

Virando a página, o *fanzine* apresenta o título: “Rica em recursos, carente em infraestrutura. Por quê?”. A explicação tem início com uma fala do professor Adrian Padilla Fernandez. Embora a citação isolada não traga clareza imediata, a inclusão da fala de um professor que também é imigrante venezuelano demonstra o envolvimento das educandas e valoriza as vozes diretamente afetadas pelo tema. O conteúdo segue com a contextualização da situação política e econômica da Venezuela, destacando a existência de vastas reservas de petróleo e outros recursos minerais. As educandas explicam que, por muitos anos, o país seguiu sob forte influência política dos Estados Unidos, até a ruptura nas relações diplomáticas em 2015, o que agravou os problemas internos. Para ilustrar esse momento histórico, foi inserida uma imagem da bandeira norte-americana, conectando visualmente o conteúdo abordado.

Imagens 40 e 41: Interior do Fanzine sobre as migrações venezuelanas



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao final do *fanzine*, as educandas dedicaram um espaço para destacar as contribuições dos imigrantes venezuelanos ao Brasil. Elas ressaltam que, além de enriquecerem a diversidade cultural com sua música e culinária, os imigrantes também geram impacto econômico positivo, atuando em áreas como a construção civil e empreendendo em pequenos negócios, o que movimenta a economia local e contribui para a geração de empregos.

Aqui, não posso deixar de trazer a preocupação crítica das educandas que me lembra de Baccega (2009), quando fala da educomunicação como espaço de cidadania crítica, capaz de enxergar para além das “edições da realidade” impostas por interesses econômicos e políticos. O protagonismo delas, ao escolherem as palavras, os símbolos, os relatos, também se aproxima da problematização freireana — não aceitar o mundo tal como está, mas indagar, tensionar, propor. Além disso, compreendo que as educandas ao trazerem as vozes de Abigail e Mirla, têm um movimento kapluniano: comunicação que nasce do contexto, que reconhece saberes e histórias como válidos, claro, nunca se cala.

Por fim, é importante destacar o cuidado estético que as educandas tiveram na produção. Ana Clara é extremamente perfeccionista. Por vezes percebi que, inclusive, ficava irritada com as outras meninas. Ela era a “líder” do grupo. Além disso, aponto que todo o *fanzine* foi elaborado no Canva, e as educandas escolheram uma fonte que imita a escrita manual, aproximando visualmente o trabalho do estilo artesanal tradicional dos *fanzines*. Apesar de um contratempo na impressão — uma folha do meio saiu em branco devido a uma contagem incorreta —, isso não comprometeu a qualidade geral da produção. Ao contrário, o *fanzine* evidencia o empenho das educandas em abordar o tema das migrações de maneira sensível, contextualizada e humana, buscando se distanciar do discurso estigmatizante frequentemente reproduzido pelos meios de comunicação tradicionais.

5.2.6 Análise interpretativa e reflexiva

Ao longo do percurso educ comunicativo construído neste projeto, foi se tornando cada vez mais evidente que as oficinas não foram apenas espaços de tratamento de conteúdos. Foram, acima de tudo, momentos de encontro, de tensão, de descoberta e, por vezes, de resistência. A processualidade que vivenciei junto aos educandos foi marcada por avanços significativos, mas também por contradições que, longe de enfraquecerem a experiência, revelaram os desafios da prática transformadora, como bem nos alertam Freire (1970) e Kaplún (1998). E aqui, faço questão de valorizar essas contradições, pois elas dizem muito sobre o que foi possível construir, mas também sobre os limites que enfrentei.

Para melhor organizar a análise, organizei o texto a partir de dimensões que também ajudam a compreender os achados de pesquisa, as quais são: estratégias educacionais; dimensão dos resultados em termos de desconstrução; inter-relação do processo educacional; mediações; e criticidade da mídia.

Dentro da dimensão *estratégias educacionais*, destaco que nem todas as metodologias que escolhi tiveram o mesmo efeito. A utilização do roteiro desconstrutor, por exemplo, foi uma das melhores atividades do projeto. Para alguns educandos, facilitou bastante o olhar crítico sobre as matérias; para outros, chegou a virar quase uma tarefa mecânica (para Breno, principalmente). Porém, foi com ela que muitos começaram a perceber de modo mais sistemático os vieses da mídia, a questionar a suposta neutralidade dos comunicadores, e isso já é um grande avanço. Isso dialoga diretamente com o que nos traz Mário Kaplún (1998), ao defender que o processo educativo precisa ser dinâmico e centrado na participação ativa, em que a leitura crítica da realidade se dá por meio de instrumentos que provoquem reflexão.

Já as atividades que chamei de “aquecimento”, em que eles deveriam trazer matérias midiáticas, não foram menos produtivas para o aprofundamento crítico do olhar sobre as construções midiáticas sobre as migrações. Consegui, em algumas situações, perceber aspectos das suas concepções, mas entendi que era necessário mais do que isso. Faltava planejamento, faltava intencionalidade. E assim, reorganizamos a rota, e o roteiro desconstrutor acabou ocupando um lugar mais central nas oficinas.

Outra estratégia que me gerou muitas reflexões foi o uso de textos escritos. As leituras recomendadas, como imaginei, não foram lidas. Os educandos não liam por conta própria. Tive que adaptar as atividades e usar momentos dentro das oficinas para que fizessem essas leituras ali mesmo. Isso me lembrou Freire (1970), quando afirma que não basta oferecer conteúdos prontos, mas é preciso criar condições em que os sujeitos possam, juntos, ler o mundo e a palavra. No entanto, percebi algo muito interessante: o uso de vídeos com relatos de migrantes, ou até mesmo depoimentos escritos, despertava neles um interesse muito maior. Isso evidencia que os educandos que trabalhei têm mais afinidade com conteúdos audiovisuais, o que certamente se vincula com sua experiência midiática.

Sempre imaginei que trazer migrantes para conversar seria algo potente, e isso se confirmou. A aula com o professor Adrian Padilla Fernandez foi muito boa. Os educandos participaram, na medida do possível. Estavam visivelmente envergonhados mas, ao mesmo tempo, ansiosos, curiosos. Infelizmente, não consegui levar outros migrantes, o que teria, sem dúvida, enriquecido ainda mais o processo. Mas tenho certeza de que esse contato direto, mesmo que com apenas uma pessoa, abriu novas possibilidades de compreensão para eles – e

para mim também. Como nos alerta Rodriguez (2004), é preciso romper com a escola que apenas repete modelos e apostar em práticas vivas, que conectem os sujeitos à realidade e ao outro.

Na *dimensão dos resultados em termos de desconstrução*, pude observar movimentos importantes, ainda que parciais, na forma como os educandos passaram a ler criticamente as migrações e as narrativas midiáticas. As oficinas que abordaram o papel dos imigrantes no Brasil e os estereótipos veiculados pela mídia foram, sem dúvida, as que mais tensionaram os saberes prévios dos educandos. Vi resistências fortes, principalmente nas falas de Pedro e Ana Clara, que tinham dificuldade em desconstruir a imagem do migrante como ameaça, como peso para o Estado. Pedro, por exemplo, frequentemente trazia a preocupação com a “superlotação” das cidades e a pressão sobre os serviços públicos, enquanto Ana Clara, apesar de demonstrar empatia, mantinha uma visão utilitarista, argumentando que os migrantes poderiam “ajudar na mão de obra”.

Essas resistências, porém, contrastaram com a abertura de outras educandas, como Manuela e Helena que, ao longo das oficinas, passaram a olhar o migrante de forma mais humana, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e histórias singulares. Essa mudança não foi homogênea. Penso que algumas questões ainda não foram plenamente compreendidas pelos educandos, e que, para consolidar-se precisariam de temporalidades mais longas. Breno, por exemplo, insistia na ideia de que “ilegal é ilegal”, reforçando a lógica de que se o migrante chega sem documentação, atravessando fronteiras, ele não vem de forma legítima. Por mais que eu argumentasse sobre o direito de ir e vir e a complexidade das rotas migratórias, percebo que talvez essa concepção permaneceu enraizada.

Outro ponto que emergiu, e que considero fundamental, foi a concepção de comunismo na Venezuela. Apesar das oficinas e das leituras proporem uma visão mais complexa sobre a crise venezuelana – inclusive com a fala do professor Adrián Padilla Fernandez –, percebo que ainda há entre os educandos a ideia de que o comunismo pode ter sido um fator determinante para o colapso do país. Martina e Manuela, por exemplo, manifestaram essa crença, influenciadas possivelmente por mediações midiáticas, familiares e sociais que reforçam essa narrativa.

Essas tensões e contradições não invalidam o processo – pelo contrário, são pistas de que o campo está vivo, que a desconstrução não é algo imediato, mas fruto de um trabalho contínuo. Porém, aponto que, mesmo diante de resistências, o fato de termos trazido esses temas à tona e debatido já representa um passo importante.

Ao longo do percurso, vi também o surgimento de um olhar mais atento à linguagem midiática. Educandos que antes não percebiam os termos carregados de sentido começaram a questioná-los. A palavra “crise”, por exemplo, foi problematizada diversas vezes. As imagens de migrantes em barcos, as expressões como “invasão” ou “imigrantes ilegais”, passaram a ser lidas de outra forma. Ainda que nem todos tenham se desprendido totalmente dessas significações, pude notar um início de deslocamento: do olhar naturalizado para uma percepção mais crítica e humanizada porém, ainda em construção.

Já no que se refere à *inter-relação do processo educacional* notei que, embora a cooperação entre os educandos nem sempre tenha se consolidado, a evolução no diálogo foi algo perceptível. Se no início havia pouca escuta, intervenções mais isoladas, com o tempo vi bons momentos de questionamentos, de um educando querendo entender o outro, mesmo quando não concordavam entre si. E isso, para mim, é fundamental quando pensamos em uma prática educativa que se pauta no diálogo e que se abre ao inacabamento, como nos lembra Freire (1970). O erro, o desacordo e os próprios conflitos fazem parte do projeto educacional. O campo está vivo. E é nessa incompletude que se aprende.

Não posso deixar de apontar que houve momentos em que a cooperação entre os educandos se fazia difícil. Ana Clara, com seu perfeccionismo, gerava conflitos com o grupo, querendo as coisas do seu jeito, de forma quase intransigente. Pedro, por outro lado, exercia uma liderança autoritária, que talvez tenha contribuído para sua saída do projeto. Esses comportamentos, ainda que desafiadores, me ensinaram muito sobre as matrizes educativas que esses jovens carregam. Não posso olhar para essas posturas como falhas individuais, mas como marcas de uma educação vertical, de um modelo educativo que pouco valoriza o diálogo. Como propõe Kaplún (1998), a comunicação educativa é um processo dialógico e coletivo, e isso não significa ausência de conflito. Ao contrário, é justamente nesse atrito que reside grande parte da potência formadora.

Douglas, diferente dos demais, participava de forma mais contida. Usava o bom humor como uma forma de pertencimento. E isso me fez refletir muito sobre como nem todo aprendizado se dá nos discursos formais, nas falas públicas. Tem muito que acontece nas entrelinhas, nos gestos, nos silêncios. E, com o tempo, fui percebendo que, apesar da dificuldade inicial, Douglas foi um dos que mais avançou na leitura crítica da mídia. Foi, na medida do possível, participativo nas oficinas de desconstrução, embora, infelizmente, não tenha conseguido estar presente na produção dos *fanzines*. No início, via nele uma visão mais dura sobre as migrações – sempre com bom humor –, mas, aos poucos, percebi um certo

desarmar. A sensibilidade dele foi aumentando, e com ela, uma compreensão mais ampla sobre o que é mobilidade humana.

Helena, por sua vez, se mostrou mais reservada no início do processo. Era mais observadora, falavam pouco, mas havia nelas um interesse, que se revelava nos momentos em que se abria para a escuta e para algumas reflexões mais delicadas. Foi bom perceber que, aos poucos, começou a construir um olhar mais humanizado sobre os migrantes. Lembro de momentos em que, mesmo sem liderar as falas, contribuiu com comentários sensíveis, especialmente nas oficinas em que abordamos as histórias de vida dos imigrantes. Manuela, aqui, também participou bastante. Apesar de ambas as educandas terem suas participações discretas, me fizeram repensar o que é participação efetiva – nem sempre aquele que fala mais é o que mais internaliza. Aqui também me apoio em Freire (1970), que nos lembra que “ninguém se conscientiza separadamente dos demais”, e que a consciência crítica se constrói em movimento, em comunhão.

Vitória foi uma das educandas que mais me surpreendeu ao longo do processo. Inicialmente muito reservada, falava pouco e, por vezes, parecia se esconder nas interações. No entanto, após a saída de Pedro, percebi um movimento diferente nela. Como se aquele espaço, antes ocupado por uma presença mais autoritária, tivesse se aberto para outras vozes se manifestarem com mais liberdade. Vitória começou a participar mais ativamente, ainda com certo cuidado, mas já sem o peso de uma liderança que, de alguma forma, inibia os demais.

Essa transformação dela me fez pensar muito sobre como as dinâmicas de grupo interferem na expressão dos sujeitos. É como se a ausência de Pedro tivesse retirado uma barreira simbólica, permitindo que ela ficasse mais confortável ao diálogo. Suas falas passaram a trazer questionamentos mais pessoais, tentativas de entender as migrações para além dos estereótipos. Vitória, mesmo sem ser a voz mais presente, tornou-se alguém que escutava com atenção e, quando falava, agregava. E isso, para mim, é também uma forma potente de participação, que só foi possível quando as relações se reorganizaram no grupo. Esse movimento se aproxima do que Baccega (2009) chama de construção da cidadania comunicativa, em que o sujeito passa a ocupar um lugar mais ativo, mesmo que em gestos e falas sutis.

Martina, por outro lado, oscilava entre o silêncio e a interação mais direta. Em algumas atividades, especialmente na produção do *fanzine*, vi nela uma postura mais reflexiva. Percebia-se que trazia consigo algumas convicções mais enraizadas, sobretudo em relação à política venezuelana, mediadas por influências externas, possivelmente familiares e midiáticas. Apesar disso, demonstrava esforço em compreender o outro lado, em dialogar, mesmo que com certo

receio. Sua participação, ainda que marcada por tensões, foi uma das que mais simbolizou o campo como espaço de disputa simbólica e de aprendizagens em movimento.

Por fim, percebo que diferentes *mediações* também estiveram presentes ao longo de todo o processo, moldando e tensionando as oficinas de diferentes formas. A rigidez disciplinar da escola militar foi uma das primeiras mediações a se impor. Desde o início, percebia que as normas internas – como a obrigatoriedade do uso de uniforme, a formalidade no trato entre professores educandos e a estrutura hierárquica rígida – influenciavam a forma como os educandos se colocavam nas atividades. Não era simples propor uma metodologia mais aberta ao diálogo em um ambiente que, por sua natureza, valoriza a ordem e a disciplina.

Por outro lado, por já ter sido educanda dessa mesma escola, reconheço que essa vivência prévia atuou como uma mediação positiva. Ter passado pelos mesmos corredores, compreendido a lógica institucional e partilhado, de certa forma, da mesma cultura escolar, facilitou minha entrada e aceitação no espaço. Isso foi decisivo tanto para conseguir implementar o projeto quanto para criar uma relação mais próxima com os próprios educandos, que me deram uma abertura maior. Esse vínculo inicial, pautado em uma espécie de pertencimento compartilhado, ajudou a suavizar algumas barreiras, tornando mais acessível o diálogo e a construção conjunta das oficinas.

Além disso, por ser um colégio militar, sentia em mim mesma uma autovigilância em relação a questões políticas. Em vários momentos, me policiava para não expressar falas ou posições que pudessem ser mal interpretadas – especialmente quando abordávamos temas mais sensíveis, como as políticas migratórias ou o cenário político da Venezuela. Havia um cuidado constante em manter uma postura mais “neutra”, e isso impactava diretamente na minha espontaneidade e, possivelmente na fluidez dos debates.

Por vezes, a questão de eu me reconhecer como uma educanda-educadora também trouxe algumas reflexões sobre o meu lugar no campo e como isso atravessou as oficinas comunicativas. Em diversos momentos, percebi o quanto essa posição me exigia escolhas e ações cuidadosas. Um exemplo disso foi o receio inicial em relação às gravações das oficinas. Por ser um colégio militar, havia em mim um medo de que a escola pudesse impor alguma restrição formal à gravação de áudios, o que me deixava insegura para propor esse tipo de registro desde o início.

Esse receio, somado à minha pouca experiência na condução metodológica do trabalho de campo (apesar de já ter participado de projetos de pesquisa-ação na graduação, os relatórios não exigiam o mesmo nível de detalhamento e sistematização), fez com que as primeiras oficinas não fossem gravadas. A decisão de gravar só foi tomada posteriormente, após entrar

em consenso com os educandos, que demonstraram tranquilidade em relação a isso, mas eu nunca comentei sobre isso na coordenação. Talvez o impedimento não partia exatamente da instituição, mas de um medo antecipado da minha parte – influenciado pela formalidade do ambiente e pela minha própria trajetória como ex-educanda da escola.

Mas, parando para olhar e refletir sobre o percurso, compreendo que essa preocupação e restrição do começo custou caro em termos de registro e análise. A ausência de gravações me fez perder falas dos educandos, principalmente nas atividades iniciais, quando ainda se desenhavam os primeiros deslocamentos e resistências. Eu tentava escutar, conduzir, observar e anotar tudo ao mesmo tempo mas eram muitas tarefas para fazer simultaneamente.

Essa limitação ficou evidente nas oficinas que denominei de “aquecimento”, principalmente nas atividades voltadas às mídias contra hegemônicas. Sinto que ali havia muito mais a ser compartilhado, tanto nas reações quanto nas falas espontâneas, nos gestos e nos silêncios. E justamente por serem momentos iniciais, eu também estava Tateando o formato da oficina, experimentando e buscando encontrar um equilíbrio entre a escuta ativa, a mediação e o registro.

Além disso, reconheço que algumas dessas primeiras propostas foram planejadas de forma ainda superficial no que diz respeito ao aprofundamento temático das migrações nas mídias. Essa fragilidade metodológica, no entanto, tornou-se visível mais adiante, e ainda pude contorná-la ajustando os roteiros, reelaborando atividades e incluindo estratégias, o que possibilitou dar maior centralidade crítica às representações midiáticas das migrações ao longo das oficinas.

É nesse contexto que compreendo minha condição de pesquisadora em formação não apenas como uma condição, mas como possível mediação – tanto formativa quanto epistemológica. Formativa, porque meu processo de aprender a fazer pesquisa no próprio campo influenciou diretamente minhas decisões metodológicas, meu olhar sobre os educandos e minha maneira de conduzir as oficinas. Epistemológica porque minha trajetória, dúvidas e inseguranças também atravessaram o modo como construí o próprio conhecimento, tensionando o que era observado e como era interpretado. Penso ser necessário assumir essas medições como parte também da pesquisa, pois compreendo que o conhecimento, inclusive dessa tese, foi construído em meio a mudanças de estratégias e diferentes experiências.

As mediações familiares também se faziam sentir nas falas dos educandos. Martina, por exemplo, trazia convicções muito firmes sobre o comunismo na Venezuela. Ao longo das oficinas, fui percebendo que essas posições não surgiam apenas de suas próprias reflexões, mas eram fortemente influenciadas por falas recorrentes em seu ambiente familiar. Isso aparecia

não como uma resistência gratuita, mas como uma reprodução de narrativas já consolidadas, o que me exigiu uma escuta ainda mais atenta e estratégias que pudessem respeitar essas construções sem deixar de tensioná-las. Pedro também expressava posicionamentos semelhantes, especialmente quando falava sobre a rigidez das fronteiras dos Estados Unidos. Ele costumava defender que o controle rigoroso era necessário.

Esses posicionamentos me levaram a ver que, de uma forma geral, muitos dos educandos traziam consigo visões políticas mais conservadoras, resultado das suas inserções familiares e sociais. Isso, claro, não significava um fechamento absoluto ao debate, mas tornava os processos de desconstrução mais desafiadores, exigindo de mim um cuidado constante para equilibrar o respeito às suas histórias com o convite à reflexão crítica.

Vitória, por outro lado, foi quem mais me pareceu aberta para discutir essas questões com um olhar mais flexível. Talvez por não ter se colocado de forma tão incisiva no início, conseguiu aos poucos elaborar falas mais ponderadas, disposta a ouvir e questionar, inclusive suas próprias certezas. Sua participação cresceu, especialmente após a saída de Pedro, e com ela, vi surgir um espaço mais fluido para essas discussões que, até então, estavam mais tensionadas.

Além disso, considero imprescindível apontar que compreendo, ao revisitar as oficinas e analisá-las com distanciamento proporcionado pelos dados, que se torna cada vez mais evidente que os educandos formulavam suas opiniões sobre migração a partir de matrizes de sentido atravessadas por mediações midiáticas, dado que suas trajetórias de vida se constituíram em um ambiente midiaticado. Conforme argumentam Rosa (2020) e Sodré (2014), vivemos em uma sociedade em processo de midiaticação, na qual as mídias não apenas informam, mas estruturam modos de viver, perceber e sentir. Nesse contexto, a mídia deve ser compreendida como uma mediação diária, constante e jamais neutra, como já discuti anteriormente. Ela se torna uma dimensão que organiza sentidos, subjetividades e relações sociais.

Então, considero que essa mediação da mídia se expressava durante as oficinas, por exemplo, nas formas como os educandos percebiam imagens e discursos sobre os migrantes, muitas vezes reproduzindo enquadramentos hegemônicos associados à criminalização da migração “ilegal”, à pobreza ou ao medo da superlotação do país e dos próprios serviços públicos. Percebo que tais visões não surgiram de forma espontânea, mas estavam também atravessadas por narrativas consolidadas e enraizadas no imaginário social (pelos educandos e sua própria família), continuamente reforçadas pela circulação midiática, seja por meio das redes sociais, das plataformas digitais de notícias ou dos canais de televisão, abertos e fechados.

Como visto na contextualização desenvolvida nessa tese a partir da pesquisa bibliográfica que envolveu trabalhos de Cogo e Silva (2016), Brignol (2015) e Souza e Correia (2023) entre outros, pude identificar que os discursos midiáticos analisados por esses autores dialogam diretamente com as perspectivas trazidas pelos educandos nas oficinas. Ou seja, a construção do migrante como “o outro”, frequentemente visto como aquele que ameaça a ordem, compromete a estabilidade e representa um risco à sociedade que o recebe.

Dessa forma, considero ser fundamental reconhecer que estamos todos submersos nesse ambiente midiático, o qual não deixa de ser uma mediação constante e cotidiana que não apenas informa, mas também forma, orientando percepções, fixando estereótipos e enraizando concepções. Ao trazer atividades dessas representações para o dentro das oficinas, por meio de debates, análises de materiais midiáticos e com a própria presença do professor e migrante venezuelano Adrian Padilla Fernandez, foi possível confrontar essas narrativas que estão tão presentes na sociedade com experiências mais humanizadas e plurais de forma a emergir deslocamentos importantes de olhares e ampliação de informações.

Reconheço que essas mediações não foram apenas entraves. Elas me desafiaram a encontrar brechas, a reinventar modos de fazer educomunicação em um espaço pouco propício à autonomia plena. Cada uma delas, à sua maneira, moldou o processo, e é impossível falar das oficinas sem levá-las em consideração.

A última dimensão que proponho refletir e discutir nesse trabalho, a qual aponto que seja central, é a *apropriação crítica das mídias pelos educandos*, a qual entendo não apenas como o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica das mídias mas, também, como a possibilidade de fazer algo com a mídia, de transformá-la em espaço de expressão, autoria e cidadania comunicativa. Trata-se de uma das distinções fundamentais da educomunicação: não basta analisar a mídia, é preciso também apropriar-se dela de modo crítico e criativo, produzindo sentidos que ampliem a participação democrática e a pluralidade de vozes.

Percebo que essa dimensão se materializou na oficina de produção dos *fanzines*, etapa final do projeto. Foi nesse momento que os educandos passaram de leitores e questionadores dos discursos midiáticos hegemônicos para autores de suas próprias narrativas, trazendo à tona representações mais humanizadas sobre a mobilidade. A escolha dos temas, a organização dos conteúdos, os relatos de migrantes e a estética das publicações revelam uma apropriação da linguagem midiática, alinhada ao que Kaplún (1998) defende como processo de comunicação educativa: uma prática viva, horizontal e enraizada na realidade dos sujeitos.

Mesmo utilizando, em grande parte, textos prontos e corretores automáticos, os educandos elaboraram produções com uma intenção crítica, escolhendo e adaptando os

melhores trechos de texto, imagens e formatos com o objetivo de contextualizar as migrações de maneira a desconstruir estereótipos e sensibilizar o leitor. Aponto que esse esforço fez com que os *fanzines* fossem mais do que uma atividade final: foram espaços de autoria e construção de cidadania comunicativa.

Como aponta Cogo (2010), a cidadania comunicativa se expressa quando sujeitos e comunidades passam a se reconhecer como produtores de sentidos e reivindicam o direito de narrar sua própria história. No caso desta tese, percebo que houve uma ativação dessa cidadania ao envolver os educandos em práticas de comunicação intercultural, nas quais a linguagem midiática foi apropriada para falar sobre a temática migratória.

Ainda que a produção dos *fanzines* tenha ocorrido em tempo limitado e com alguns desafios, como a ausência de alguns educandos (principalmente Douglas) e a necessidade de ajustes de última hora, o que os educandos construíram e planejaram foi um trabalho esforçado e que se demonstra potente, apesar de deficiências que já foram apontadas anteriormente.

Ana Clara, por exemplo, assumiu a liderança de seu grupo com firmeza, demonstrando comprometimento com cada detalhe da produção. Manuela e Martina contribuíram significativamente com a estética e a sensibilidade narrativa. Já no outro grupo, Helena e Vitória protagonizaram uma produção marcada por cuidado, escuta e aprofundamento, incorporando aspectos culturais, históricos e sociais do Senegal. Breno, mesmo participando parcialmente, também deixou sua marca no processo coletivo. O *fanzine*, nesse contexto, tornou-se um produto educomunicativo de disputa simbólica, o qual demonstra uma tentativa de resistência e de subversão de narrativas estereotipadas veiculadas pela grande mídia.

Além disso, penso ser importante apontar que compreendo que essa dimensão da criticidade da mídia não apenas demonstra a potência do trabalho com os educandos escolas públicas, mas afirma que formar para a cidadania comunicativa é também oferecer espaços reais de produção, autoria e visibilidade para aqueles que, em geral, são apenas receptores dos discursos. Aqui, os educandos não só leram o mundo (Freire, 1970), mas também escreveram sobre ele, desenharam e pensaram sobre novos sentidos e construíram seus próprios textos comunicacionais, com limites, mas pensando em uma comunicação mais plural e sensível.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo analisar as apropriações realizadas por educandos de escolas públicas das atividades ofertadas nas oficinas educomunicativas sobre a temática migratória, na perspectiva do desenvolvimento de saberes críticos vinculados à construção da cidadania intercultural. Desenvolvi a pesquisa no município de São Gabriel (RS) e, desde o início, minha intenção era trabalhar com dois grupos de educandos em escolas com perfis distintos: a Escola Estadual XV de Novembro – instituição pública e uma das mais antigas da cidade – e o Colégio Tiradentes, escola pública vinculada à Brigada Militar.

Porém, ao longo do processo de campo, precisei rever esse planejamento. Ainda que tenha insistido e resistido à ideia de encerrar as atividades no XV de Novembro, após quatro encontros compreendi que a continuidade não seria possível. A baixa adesão e a dificuldade dos educandos em se sentirem escutados e legitimados foram obstáculos que não consegui contornar, apesar da tentativa de criar um espaço dialógico. Também reconheço que, enquanto educadora em formação, talvez eu mesma não tenha conseguido construir todas as pontes necessárias para romper essas barreiras. Tal movimento, já nesse início, remeteu à importância das *mediações socioculturais e identitárias*, que se revelaram centrais para a possibilidade (ou impossibilidade) de construção de espaços de troca. Digo isso pois compreendo que essas resistências não se originam apenas de uma desmotivação escolar pontual, mas estão ligadas a mediações como o lugar que esses jovens ocupam socialmente, suas experiências com a instituição escolar, os silenciamentos a que estão acostumados e o modo como se percebem ou são percebidos no espaço educativo, relacionado inclusive a uma educação vertical e bancária.

Gostaria de ter ampliado as percepções em contextos escolares diferentes, mas a realidade do campo exigiu flexibilidade e adaptação, características essenciais da pesquisa-ação. Percebo, hoje, que talvez uma única pesquisadora não desse conta de analisar simultaneamente dois campos tão complexos, especialmente considerando que a abordagem educomunicativa gera volumosos relatórios de campo que exigem tempo e profundidade para interpretação. Além disso, compreendo minha própria trajetória como mediação que atravessou o fazer investigativo, perpassada pelas dimensões formativa e epistemológica: formativa, porque compreendo que estava em momento de formação e aprendizagem, o que influenciou diretamente minhas decisões metodológicas e modos de escuta; e epistemológica, porque minhas dúvidas enquanto educanda e pesquisadora também interferiram na forma como construí os sentidos da pesquisa.

Com isso, segui apenas no Colégio Tiradentes, com o desafio de propor práticas educacionais em um contexto militarizado, marcado pela rigidez, formalidade e disciplina hierárquica. Apesar do medo inicial quanto à possibilidade de abordar temas sensíveis, fui construindo um espaço de trocas que, mesmo em meio às tensões, possibilitou a emergência de vozes e reflexões importantes. A identificação pessoal com a trajetória da escola, por eu ter sido educanda do liceu militar, penso que tenha contribuído para mediar o projeto como um todo.

Ao longo do percurso educacional e com a finalização do projeto, compreendo que as oficinas ultrapassaram a função de oferta de conteúdos. Elas se configuraram como espaços vivos de escuta, construção coletiva e, em diversos momentos, de resistência. A experiência com os educandos foi um processo dinâmico, cheio de avanços significativos, mas também de tensões as quais compreendo que, longe de fragilizar a proposta, evidenciaram a complexidade e os desafios das práticas de formação crítica, que até mesmo Freire (1970) e Kaplún (1998) trazem em suas obras.

O objetivo da pesquisa – *observar e analisar aspectos socioculturais, educativos e midiáticos* – se materializou principalmente por meio dos questionários exploratórios e das oficinas. Pude reconhecer repertórios midiáticos, referências familiares e modos de compreender a mobilidade humana, na maioria das vezes atravessados por discursos estereotipados que associavam os migrantes à ameaça econômica, à ilegalidade ou a determinadas ideologias políticas. Nesse processo, trabalhar o eixo *mediações socioculturais e identitárias*, me permitiu entender como as mediações familiares, escolares e midiáticas perpassavam as percepções dos educandos sobre a migração.

Os dados dos questionários mostraram que escola (abordando o tema ou silenciando), família e mídias são dimensões centrais na construção dessas concepções, frequentemente marcadas por estereótipos como o migrante “fardo econômico”, “ameaça à segurança” ou “problema social”. Aponto que houve um deslocamento significativo quando os educandos começaram a reconhecer, em suas próprias histórias familiares, traços migratórios anteriormente naturalizados, especialmente ligados às descendências europeias. Esse reconhecimento favoreceu uma percepção mais crítica sobre pertencimento e identidades interculturais.

O objetivo de *construir oficinas educacionais sobre migrações que promovessem a cidadania intercultural* também foi sendo alcançado. A escuta ativa para com os sujeitos gerou temas e práticas que se potencializaram com a presença do professor migrante Adrian Padilla Fernandez. Essa vivência fortaleceu o eixo *construção cidadã de saberes interculturais*,

ao permitir que os educandos tivessem contato direto com uma experiência migratória concreta, provocando deslocamentos em seus olhares e narrativas.

Apesar dos avanços, notei alguns limites: muitos educandos inicialmente reproduziam discursos conservadores sobre o contexto venezuelano, por exemplo, reforçando representações simplificadas. Entretanto, a abordagem dialógica e a aprendizagem de novos aspectos permitiram a abertura para questionamentos, a partir dos quais emergiram percepções mais complexas e humanas sobre os fenômenos migratórios. Porém, ainda reconheço que essas visões anteriores persistem em algum grau – mas, pelo menos, consegui abrir espaço para provocações e novas formas de olhar a mobilidade humana.

O terceiro objetivo – *investigar as apropriações dos sujeitos partícipes das oficinas* – se evidenciou no processo de tensionamento dos discursos midiáticos. Daí nasceu o eixo de *análise de desconstrução de narrativas midiáticas hegemônicas*. Ao longo das oficinas, os educandos passaram a identificar com mais clareza termos estigmatizadores como “invasão” e “clandestinos”, bem como o enquadramento tendencioso de matérias midiáticas. Desenvolveram uma leitura mais crítica sobre as ausências e alguns silêncios nas coberturas sobre migrações, fortalecendo uma autonomia como leitores e produtores de sentidos.

Já em relação ao objetivo de *analisar os atravessamentos das mediações midiáticas e culturais* percebo que ele se aprofundou principalmente na observação do uso dos celulares e plataformas digitais nas práticas dos educandos. Assim, organizei o eixo *mediações tecnológicas e processos educacionais*, com foco na análise crítica das tecnologias utilizadas, e refletida ainda mais no *dimensão de mediação* pensando que estamos inseridos em um ambiente em mediação. Percebi que, embora os educandos dominassem tecnicamente os dispositivos, havia uma dependência acrítica de ferramentas como corretores automáticos e inteligência artificial, além de pouca problematização sobre os conteúdos consumidos, seus enquadramentos e os interesses das grandes corporações de mídia. Ao revisar as oficinas, percebo que os educandos formulavam suas opiniões sobre migração a partir de matrizes de sentido mediadas pela mídia, que, em uma sociedade mediada, não apenas informa, mas estrutura modos de perceber, sentir e se posicionar no mundo. No entanto, essas representações passaram a ser tensionadas nas oficinas, o que permitiu alguns deslocamentos importantes de olhar e a ampliação de compreensões sobre a mobilidade.

Por fim, o objetivo de *analisar o processo educacional e seus resultados na constituição de saberes críticos* foi alcançado, de forma significativa, na produção autoral dos *fanzines*, o que foi analisado no eixo *apropriação midiática e protagonismo comunicativo* e reforçado nas reflexões com a *dimensão de apropriação crítica das mídias pelos educandos*, a

análise geral desta tese. Mais do que uma simples atividade de encerramento, a produção dos *fanzines* representou uma passagem dos educandos da posição de leitores e questionadores dos discursos midiáticos para a de autores de narrativas, formuladas a partir das referências trabalhadas nas oficinas e também de suas próprias interpretações do mundo.

A escolha dos temas, imagens e textos e o esforço em sensibilizar e contextualizar o leitor sobre as realidades migratórias mostram que houve sim uma apropriação ativa e crítica da linguagem midiática. Ainda que com apoio de corretores automáticos e referências externas, os educandos fizeram escolhas, construíram sentidos e produziram comunicação crítica com base em suas concepções. Aponto isso como a materialização da educomunicação como prática emancipatória e do exercício do direito à comunicação em que sujeitos e comunidades se reconhecem como produtores de sentidos e reivindicam o lugar de narradores. Os *fanzines* mostram não apenas o engajamento e a responsabilidade com o tema das migrações, mas também a expressão de uma cidadania comunicativa em construção, uma prática que, mesmo com tensões e limitações, fez com que os educandos intervissem simbolicamente e dessem visibilidade a perspectivas silenciadas pela grande mídia.

Ainda assim, é importante reconhecer que mesmo nesses espaços de autoria surgem contradições que merecem ser analisadas. Um exemplo significativo foi o uso do “X” no título “Senegal x Brasil”, que pode sugerir uma ideia de confronto e não de interculturalidade e diálogo. Isso mostra que a apropriação crítica também carrega marcas do imaginário social e midiático que os próprios sujeitos trazem consigo. E é justamente nessa ambiguidade que reside a força da educomunicação: não por eliminar os conflitos, mas por permitir que eles venham à tona, sejam problematizados e se tornem parte do processo formativo.

Reconheço que houve limites à proposta educ comunicativa, como o tempo reduzido para a produção textual, a ausência parcial de alguns participantes e a tendência de recorrer a materiais prontos. Também percebo que a mudança de perspectivas sobre migração, enraizadas em narrativas midiáticas e familiares, é lenta e cheia de voltas. Porém, não deixo de reconhecer que, mesmo com essas contradições, os educandos se esforçaram em construir novos sentidos. Foram capazes de ativar, com seus próprios recursos, gestos de autoria e resistência simbólica.

Compreendo, assim, que o processo formativo das atividades desenvolvidas nas oficinas fez com que houvesse deslocamentos de olhares e ressignificações sobre os migrantes, o que já indica o exercício de uma educação crítica em construção, e para a potência da educomunicação como um campo que integra leitura crítica, autoria e transformação social.

A partir desse percurso, entendo ser interessante destacar aqui alguns achados que compreendo serem os principais resultados da pesquisa, os quais são:

- A capacidade das oficinas educacionais de provocarem deslocamentos de olhares sobre migração e mídia, ainda que de forma parcial e processual. Percebo que elas propiciaram movimentos de revisão de estereótipos e simplificações, favorecendo a construção de percepções mais complexas sobre os sujeitos migrantes e suas histórias.
- O fortalecimento da autonomia comunicativa de parte dos educandos, evidenciado nas análises críticas e nas produções coletivas, com o surgimento de sujeitos capazes de tensionar discursos midiáticos hegemônicos e de produzir narrativas próprias, principalmente nas atividades de desconstrução de matérias midiáticas e na criação dos *fanzines*.
- A compreensão da importância de uma metodologia articulada entre escuta, produção e problematização crítica. Percebi que o simples acesso às tecnologias digitais não se mostrou suficiente para promover formação crítica; foi a combinação entre escuta ativa, práticas de autoria midiática e análise das mídias que fez com que os educandos tivessem avanços reais na constituição de sujeitos mais críticos e autônomos.
- A validação do potencial e dos limites das ferramentas metodológicas utilizadas, percebendo que o roteiro desconstrutor de narrativas midiáticas foi fundamental para provocar reflexões críticas, enquanto outras propostas, como as leituras autônomas de textos, exigiram adaptações metodológicas frente ao perfil e à realidade dos educandos.
- A compreensão de que práticas de cidadania intercultural e comunicativa se constroem de forma lenta, situada e tensionada por diferentes mediações, que atravessam os contextos de pertencimento dos sujeitos. Ou seja, compreendo que conseguimos dar um “pontapé” na formação crítica, abrir os olhares, mas ela exige tempo pois os educandos carregam consigo diferentes atravessamentos.

Assim, esta tese não apenas analisou apropriações críticas, mas também vivenciou e tensionou práticas educacionais reais, com potências e limites. Ao afirmar que educar é também resistir e reinventar, retomo a lição de Simón Rodríguez: ou inventamos, ou erramos. Inventar, neste caso, foi construir momentos possíveis para novos olhares e permitir que, mesmo entre contradições, algo novo pudesse emergir.

Além disso, compreendo que esta pesquisa se configura como uma proposta potente, por entender que há uma escassez de estudos que abordem a temática migratória com educandos que não sejam migrantes. A maior parte dos projetos mapeados se concentra no trabalho com os próprios migrantes ou com educadores, o que evidencia os avanços bem como as lacunas de estudos entre comunicação, educação e migrações. Nesse contexto, observo que a presente tese contribui ao propor uma abordagem educacional voltada ao diálogo

intercultural, à escuta ativa e à problematização crítica das narrativas sobre migração presentes no imaginário da sociedade.

Além disso, acho importante trazer aqui que esse percurso investigativo também exigiu atenção aos desafios epistemológicos do fazer científico. Como destacam Bachelard (1981) e Bourdieu et al. (1999), nossas vivências, convicções e familiaridades com o mundo social podem se tornar obstáculos à construção de um conhecimento crítico e rigoroso. Ao mesmo tempo em que pesquisamos aquilo que nos move, é preciso cultivar o distanciamento reflexivo, romper com pré-noções e tensionar o senso comum.

Nesse sentido, reconheço que o fato de eu ter sido ex-aluna do Colégio Tiradentes impactou no modo como me aproximei do campo e como fui percebida por ele. Essa familiaridade anterior me permitiu acessar certos códigos institucionais, compreender dinâmicas internas e, em certa medida, criar vínculos com os sujeitos envolvidos. Contudo, também me exigiu um cuidado constante para que minhas próprias memórias e afetos não interferissem na escuta dos educandos e principalmente na análise das experiências.

Então, inspirada em Japiassu (1988), compreendo que a epistemologia crítica nos convida a refletir não apenas sobre os nossos objetos, mas sobre o lugar da ciência na sociedade e o nosso lugar dentro dela. Fazer ciência, sobretudo no campo da comunicação, exige responsabilidade, sensibilidade metodológica e abertura à complexidade ao propor abordagens transmetodológicas que nos ajudem a compreender e intervir nas realidades contemporâneas (Maldonado, 2020).

Por fim, fecho essa tese compartilhando que, ao longo do percurso, consegui compreender que fazer ciência é também assumir um compromisso com a transformação social, sem abrir mão do rigor, da dúvida e da escuta, que são marcas de uma prática investigativa que realmente é crítica. E que, como pesquisadora situada, minha trajetória pessoal não foi um obstáculo a ser eliminado, mas uma dimensão a ser reconhecida, analisada e incorporada com consciência crítica ao processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Editora Pólen, 2019.

ALMEIDA, Tainá Aragão de; SANTI, Vilso Junior. **Somos Migrantes: o uso das redes sociais na produção midiática alternativa sobre migração venezuelana em Roraima**. Revista Pan-Amazônica de Comunicação, v.2, n.1, 2018, p. 136-146.

APPADURAI, Arjun. **O medo do pequeno número: Ensaio sobre a geografia da raiva**. São Paulo, Iluminuras: Itáu Cultural, 2009.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria de. Imagens sobre migrações em livros de literatura infantil. IN: Simpósio de Pesquisa sobre Migrações: Cadernos de resumos, 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Suelen-Miranda/publication/342644011_A_historia_de_vida_de_uma_imigrante_haitiana_no_Brasil_compreendendo_as_metamorfoses_identitarias/links/5efe4f9c299bf18816fccabf/A-historia-de-vida-de-uma-imigrante-haitiana-no-Brasil-compreendendo-as-metamorfoses-identitarias.pdf#page=35. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação e a construção de uma nova variável histórica. **Revista Comunicação e Educação**: 2009, n.03, ano 14, set/dez. 2009.

BACHELARD, Gastón, **A epistemologia**. Lisboa: Ed. 70, 1981.

BAPTISTA, Raísa; MENDES, Daniel; COLOMBO, Maria; SKROCH, Jéssica. Aproximações extensionistas com refugiados e migrantes: uma experiência em educomunicação. In: XII Conferência Brasileira de Mídia e Cidadania, 2017, Juiz de Fora. **Anais [...]** Juiz de Fora: UFJF. Disponível em: <https://www.ufjf.br/midiacidade2017/files/2018/10/Aproxima%C3%A7%C3%B5es-extensionistas-com-refugiados-e-migrantes.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. In: MALDONADO, Alberto Efendy et al. **Metodologias da pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre, Editora Sulina, 2011 p.19-42.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **A profissão de sociólogo: pressupostos epistemológicos**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pesquisa Participante e a Participação Da Pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**, 2016. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DA%20PESQUISA%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2023.

BRASIL, Julia Alves. Migrações e mídia durante a pandemia de COVID-19: uma análise de notícias publicadas no jornal Folha de São Paulo. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana (REMHU)**, Brasília, v. 29, n. 62, ago. 2021, p. 171-188.

BRIGNOL, Liliane. Senegaleses na Mídia: Representação de Novos Fluxos Migratórios para o Rio Grande do Sul. In: **ALAIC - Revista latino-americana de ciencias de la comunicación**, v. 12, n. 22, p. 70-81, enero/junio 2015.

_____. “Usos sociais das TICs em dinâmicas de transnacionalismo e comunicação migrante em rede: Uma aproximação à diáspora senegalesa no Sul do Brasil”. *Comunicação Mídia e Consumo* [online]. vol. 12, nº 35, 2015.

_____. Tecnicidade e identidades migrantes: contribuições de Martín-Barbero para pesquisas sobre migrações e usos sociais das mídias. **Intexto**, Porto Alegre, n. 43, set.-dez., 2018, p. 119-134.

_____. Tecnicidade e identidades migrantes nos usos sociais das mídias: Uma aproximação à Diáspora Senegalesa no Sul do Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, n.2, v.64, 2021.

_____; Costa, Nathália Drey. A saga e o sofrimento do outro senegalês: a construção do racismo em representações midiáticas da migração. **Revista Latinoamericana de Comunicación**, n.138, 2018.

_____; BRUM, Maurício Marques. Web-diaspóricas como mídias de migração: outras formas de narrar as experiências migratórias na internet. *Revista Estudos de Comunicação*, v. 14, n. 35, p. 341-357, 2013.

CAMPOS, Gustavo Barreto de. **Dois séculos de imigração no Brasil: A construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa em 1808 e 2015**. 2015.539 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CANCLINI, Néstor Garcia. Diversidade e Direitos na interculturalidade global. **Revista Observatório Itaú Cultural**, n. 8. São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2009.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. 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, 2021.7

CITELLI, Adilson. Tecnocultura e educomunicação. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, dez. 2015, p. 63-73.

COGO, Denise. **Latino Americanos em diáspora: usos de mídias e cidadania das migrações transnacionais**. Rio de Janeiro: Tríbia, 2012.

_____.A comunicação cidadã sob o enfoque do transnacional. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 33, n.1, jan-jun., 2010, p.81-103.

_____; BADET, Maria. **Guia das Migrações Transnacionais e Diversidade Cultural para Comunicadores: Migrantes no Brasil**. Bellaterra: Instituto Humanitas - Unisinos; Instituto de la Comunicación de la UAB, 2013.

_____; BADET, Maria. De Braços abertos... A construção midiática da imigração qualificada e do Brasil como um país de imigração. In: ARAÚJO, Emília; FONTES, Margarida; BENTO, Sofis (Org.). **Para um debate sobre mobilidade e fuga de cérebros**.

Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2013. p.32-57.

_____; SILVA, Terezinha. Entre a fuga e a invasão: alteridade e cidadania da imigração haitiana na mídia brasileira. **Revista Famecos: Mídia, Cultura e Tecnologia**. Porto Alegre, v. 23, n. 1, janeiro- abril, 2016.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, Edusc, 2002.

DURÁN, Maximiliano. Trabalho e emancipação no marco do conceito de educação popular de Simón Rodríguez. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 3, p. 232-246, set./dez. 2019.

_____. Simón Rodríguez: Educación popular y la invención de la escuela popular. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 25-36, jan./jun. 2015.

DUTRA, Flora. A história do telefone celular como distinção social no Brasil. Da elite empresarial ao consumo da classe popular. **Revista Brasileira de História da Mídia**, v. 05 | nº 02 | jul./dez. 2016.

ELHAJJI, Mohammed. Migrantes. Uma minoria transnacional em busca de cidadania universal. **Interin**, vol.22, n.1, jan.-jun., 2017, p. 203.

_____. **Migrações, mídia e globalização**: identidades transnacionais e diásporas locais. In: IX Congresso Lusocom, São Paulo, 2011. São Paulo: Lusocom, 2011.

_____; ESCUDERO, Camila. A contribuição da comunicação para os estudos migratórios. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 176-190, 2017.

ESCUDERO, Camila. Educomunicação e interculturalidade como propostas para acolhida, adaptação e integração de crianças imigrantes no ambiente escolar. *Revista Latino Americana de Estudos em Cultura*, n. 20, mar. 2021, p. 218. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pragmatizes/issue/view/2386/503>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

FERNÁNDEZ, Adrian Padilla. Simón Rodríguez, educador do século XIX: leitura histórica de uma experiência tecnocultural. **Comunicação & Educação**, v. 27, n. 1, p. 119-130, 2022.

_____. Venezuela entre la hegemonía y la contra-hegemonía (una lectura contextual para comprender una complejidad socio-histórica). **Textos & Debates**, v. 1, n. 32, p. 175-197, 2019.

FIGUEIREDO, Santana Osório. **Cronologia da Revolução Farroupilha em São Gabriel**. Editora: O Jornal, 1985.

FRANÇA, Vera; SIMÕES, Paula Guimarães. A Escola de Chicago e o interacionismo simbólico. In: FRANÇA, Vera; SIMÕES, Paula Guimarães. **Curso básico de teorias da comunicação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.83-107.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed., 1970.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. O sonho possível. IN: Brandão Carlos Rodrigues; CHAUI, Marilena; FREIRE, Paulo Freire. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

_____. Papel da educação na Humanização. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

FREIRE FILHO, João. Força de expressão: construção, consumo e contestação das representações midiáticas das minorias. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n.28. dez. 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, 1997, v. 22, nº 2, jul./dez.

_____. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Apicuri, 2016.

HERSCHMANN, Micael; KISCHINHEVSKY, Marcelo. A “geração podcasting” e os novos usos do rádio na sociedade do espetáculo e do entretenimento. Porto Alegre: **Revista FAMECOS**, nº 37, dezembro de 2008.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mitos e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JAPIASSU, Hilton. A epistemologia crítica. In: Japiassu, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 137-158.

JUNG, Philipp. Desenvolvimento de processos migratórios do Senegal para o Brasil e suas alterações. In: Tedesco, João Carlos. **Imigração senegalesa: Múltiplas Dimensões**. Vol. 2. Porto Alegre: EST Edições, 2019, p. 360.

JOSEPH, Handerson. **A historicidade da (e)migração internacional haitiana**. O Brasil como novo espaço migratório. Périplos: Revista De Estudios Sobre Migraciones, v.1, n.1, p. 07-26, 2017.

KAPLÚN, Mário. KAPLÚN, Mário. **El comunicador popular**. Equador: CIESPAL, 1985.

_____. **Una pedagogia de la comunicación**. Ediciones de La Torre: Madrid, 1998.

_____. **A la educación por la comunicación.** La práctica de la comunicación educativa. Equador: Ediciones CIESPAL, 2001.

LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional:** imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. São Paulo: Ed Unesp, 2001.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Bachelard: o filósofo da desilusão. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.13, n.3, p. 248-273, 1996.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo. Telenovela como recurso comunicativo. **Matrizes:** São Paulo, volume 3, nº 1, agosto-dezembro, 2009, p. 21-47.

MAGALHÃES, Henrique. Fanzines de Histórias em Quadrinhos: linguagem e contribuições à educação. *Discursividades: Paraíba*, volume 7, n. 2, julho-dezembro, 2020, p. 170-201.

MALDONADO, Alberto Efendy. A construção da cidadania científica como premissa de transformação sociocultural na contemporaneidade. In: Compós, Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 20., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS/Compós, 2011.

_____. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: MALDONADO, A. E.; BONIN, J. A.; ROSÁRIO, N. **Perspectivas metodológicas em comunicação:** Novos desafios na prática investigativa. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2013, p. 31- 57.

_____. A perspectiva transmetodológica. In: OLIVEIRA, G.; SANTOS, L.; BONITO, M. **Comunicação em contexto de pesquisa.** Assis/SP: UNIPAMPA, 2020, p. 183- 212.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação e Educação**, nº18, 2000, p. 51-61.

MATA, María Cristina. Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. **Revista Fronteiras:** São Leopoldo, nº 1, jan-abril, 2006.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. **Pensar as mídias.** São Paulo: Loyola, 2004.

MEZZADRA, Sandro. Multidão e Migrações: a autonomia dos migrantes. **Revista Eco-Pós:** Rio de Janeiro, n/ 02., v. 15, 2012, p. 70-107.

MILLS, Charles Wright. Do artesanato intelectual. In: _____. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009. p. 21- 58.

MONTEIRO, Patrícia de Sousa Silva. **Práticas educativas culturais/artísticas: um olhar para os processos migratórios nas escolas municipais de Boa Vista/RR.** 2021. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Roraima, 2021. Disponível em:
<http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/bitstream/prefix/781/1/Pr%c3%a1ticas%20educativas%2>

0culturais_art%c3%adsticas_um%20olhar%20para%20os%20processos%20migrat%c3%b3rios...%20Monteiro.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

OLIVEIRA FILHO, José Tarcísio; HILGEMBERG, Tatiane. A Representação de venezuelanos e venezuelanas na mídia local em Roraima. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**. n. 33, v. 19, 2020, p. 144-154.

OLIVEIRA, T; CAVALCANTI, L; MACEDO, M. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2020**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Migrações, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>. Acesso em 30 de maio de 2023.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.

PATARRA, Neide. O Brasil: país de imigração? **Revista eletrônica e-metropolis**. Observatório das Metrópoles. n. 09, ano 3, junho 2012, p. 06-18.

PARDO, María Fabiola. La inmigración y el devenir de las sociedades multiculturales: perspectivas, políticas y teóricas. In: NOVICK, Susana. **Las migraciones en América Latina**. Buenos Aires: Catálogos 2008, p. 153- 171.

PARK, Robert Ezra. **Las migraciones humanas y el hombre marginal**. Do original: Human Migrations and the Marginal Man, 1928.

PEREIRA, Melina; KONRAD, Glaucia Vieira Ramos. Registrando para o futuro: fotografia e patrimônio histórico-documental de São Gabriel. **Revista ESDM**, nº 10, v. 5, p. 81-93, 2019.

PERUZZO, Cícília. **Epistemologia e método da pesquisa ação: uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação**. Anais do XXV Encontro Anual da Compós, Goiana, 7-10 de junho, GT Comunicação e cidadania, 2016.

_____. Pressupostos Epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XXIII, 3, Enero-Abril, 2017.

RECUERO, Raquel. Redes sociais na Internet, difusão de informação e jornalismo: elementos para discussão. Metamorfoses jornalísticas, v. 2, p. 1-15, 2009.

RIBEIRO, Bibiana; CRUBER, Leandra; BRIGNOL, Liliane; CURI, Guilherme. **A representação midiática de migrantes venezuelanos e da recepção pelos gaúchos no processo de interiorização através portal Gaúcha ZH**. Anais do XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Porto Alegre, 20-22 de junho, GT Jornalismo, 2019.

ROCHA, Termisia. Viabilidade da utilização da pesquisa-ação em situações de ensino aprendizagem. Cadernos da FUCAMP: v.11, n.14, 12-21, 2012.

RODRÍGUEZ, Simón. **Sociedades americanas**. Fundacion Biblioteca Ayacuch, 1842.

_____. **Inventamos o Erramos**. Biblioteca Básica de Autores Venezolanos, 2004.

_____. Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana. In: **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, n. 9, Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2007.

_____. **Obras Completas**. Caracas: Ediciones Rectorado, 2016.

ROSA, Ana Paula. Quando os olhos não piscam, nem param: da imagem operação à ascensão ao fluxo. In: FERREIRA, Jairo; GOMES, Pedro Gilberto; FAUSTO NETO, Antônio; BRAGA, José Luiz; Rosa, Ana Paula (Orgs.). **Redes, sociedade e polis: recortes epistemológicos na midiaticização**. 1. ed. SANTA MARIA: FACOSUFMS, 2020. p. 201-225.

RÜCKERT, Fabiano Quadros. A colonização alemã e italiana no Rio Grande do Sul: uma abordagem na perspectiva da História Comparada. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 5, nº 10, 2013.

SAGGIN, Livia; BONIN, Jiani. Da pesquisa participante à pesquisa ação/intervenção: Reflexões da caminhada investigativa. IN: Roseli Figaro; Liliane Dutra Brignol. (Org.). **Trabalho do pesquisador: os desafios da empiria em estudos de recepção**. 1ed. Curitiba: Appris, 2017, v. 1, p. 151-180.

_____. **Educomunicação Comunitária: horizontes para repensar a educomunicação, a comunicação comunitária e a cidadania comunicativa**. 2020. 343p. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.

SALAMONI, Giancarla. A imigração alemã no Rio Grande do Sul - O caso da comunidade Pomerana em Pelotas. **Revista História em Pelotas**, v. 7, 2001, p. 25-42.

SANTOS, Miriam de Oliveira. A Imigração Italiana para o Rio Grande do Sul no final do século XIX. **Revista Online do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, nº 9, ano 2, 2006.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração**. São Paulo: EDUSP, 1998.

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

_____. As identidades dos imigrantes e o melting pot nacional. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 6, nº 14, nov. 2000, p.143-176.

_____. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, 1993, 175-203.

SILVA, João Carlos Jarochinshi; OLIVEIRA, Márcia Maria de. Migrações, fronteiras e direitos na Amazônia. **Revista Remhu**: Brasília, ano XXIII, n. 44, jan.-jun., 2015, p. 157-169.

SIMÕES, Paula G. Algumas contribuições de Robert E. Park para o campo da comunicação. In: MARTINO, L. M. S.; MARQUES, A. C. S. (orgs.) **Teorias da comunicação – Processos, desafios e limites**. São Paulo: Plêiade, 2015, p. 47-61.

SIMÕES, Gustavo da Frota; Silva, Leonardo Cavalcanti da; Oliveira, Antônio Tadeu Ribeiro de. À guisa de introdução: Imigração Venezuelana no Brasil. In: SIMÕES, Gustavo da Frota. **Perfil Sociodemográfico e Laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017.

SODRÉ, Muniz. O socius comunicacional. In: VERÓN, Eliseo; FAUSTO NETO, Antonio; HEBERLÊ, Antonio Luiz O. **Pentálogo III**: Internet: viagens no espaço e no tempo. Pelotas: Editora Cópias Santa Cruz, 2013. p.241-252.

_____. Sobre os avatares da hegemonia. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN (ALAIC), 2014, Perú. Anais [...]. Perú: ALAIC, 2014.

SOUZA, Gisele Cristiane de; Correia, Isac Alves. Representações sociais dos discursos midiáticos sobre migração de venezuelanos para o Brasil. **Revista Territórios e Fronteiras**: Cuiabá, vol. 16, n.2, jul.-dez., 2023, p. 196 – 210.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1947.

TONHATI, Tânia; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de. Os imigrantes haitianos no Brasil: Formas de entrada, permanência e registros. IN: Cavalcanti, L., Tonhati, T., Dutra, D., & Oliveira, M. **A imigração haitiana no Brasil**: características sócio-demográficas e laborais na região sul e no Distrito Federal. Brasília, DF: OBMigra, 2017.

VAN DIJK, Teun A. Nuevo racismo y noticias: Un enfoque discursivo. In: NASH, Mary; TELLO, Rosa; BENACH, Núria Benach (orgs.). **Inmigración, género y espacios urbanos**. Los retos de la diversidad. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2005, pp. 33-55.

VIEIRA, Maritcheli; BRIGNOL, Liliane; CURI, Guilherme. A recepção da telenovela Órfãos da Terra: entre a interculturalidade e a manutenção de estereótipos na representação de identidades migrantes. **Revista Comunicação e Sociedade da Universidade Metodista de São Paulo**, nº 3, v. 43, 2021, p. 137-167.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu Tomás da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 07 -72.

XIMENES, D.; ALMEIDA, G. Brasil de volta ao imaginário de imigrantes. **Labor**- Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, v. 2, n. 5, p. 26-32, 2014.

ZANFORLIN, Sofia. Migração e Escola de Chicago: caminhos para uma comunicação intercultural. **Revista Esferas**, n. 3, ano 2, p. 161-188, jun.-dez, 2003.

_____.; MARANHÃO, Ana Carolina Kalume; FIDALGO, Maycon Domingues; PALHARES, Mariana de Ávila. MídiaMigra: relato de uma experiência de observação na mídia. **Revista de Estudos da Comunicação**, v. 15, n. 36, p. 33-48, jan. – abr., 2014.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

PROJETO DE TESE “MIGRAÇÕES E EDUCOMUNICAÇÃO: APROPRIAÇÕES DA TEMÁTICA MIGRATÓRIA POR EDUCANDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO GABRIEL - RS”

O projeto proposto é relacionado ao trabalho de tese vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com autoria da doutoranda Maritcheli Vieira, sob orientação da Profa. Dra. Jiani Adriana Bonin.

O projeto de tese, intitulado “Migrações e educomunicação: apropriações da temática migratória por educandos de escolas públicas”, objetiva realizar atividades e oficinas educacionais com educandos de Escolas Públicas de São Gabriel/RS, a fim de dialogar sobre a temática migratória com um viés cidadão.

Tal projeto ainda se encontra em fase de diagnóstico, ou seja, em processo de apreensão dos aspectos socioculturais, comunicacionais e educativos dos educandos partícipes da pesquisa.

Então, para conhecermos mais os educandos, propomos aplicar o questionário abaixo, com três blocos de perguntas.

BLOCO 1: Perfil dos educandos

Onde você mora? Cite o nome da rua e do bairro

Qual a sua idade?

Qual o seu sexo?

Em que série você está?

Você trabalha? Se sim, em que?

Qual a profissão dos seus pais?

Com quem você mora:

☐ Pai

☐ Mãe

☐ Pai e mãe

☐ Outro:

Tê irmãos? Se sim, quantos:

Você tem computador em casa?

☐ Sim

☐ Não

Você tem conexão de internet

☐ sim

☐ não

Qual o tipo da sua conexão com a Internet?

☐ banda larga

☐ 3G

☐ via rádio

Que outros aparelhos de comunicação têm na sua casa:

- ☐ TV
- ☐ Rádio
- ☐ Telefone fixo
- ☐ Aparelho de som

Você tem celular?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, qual marca e modelo?

BLOCO 2: Apropriações Midiáticas

Você lê jornais e/ou revistas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, quais costuma ler?

Você assiste TV?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, é televisão aberta ou paga?

- ☐ Aberta
- ☐ Paga

Quais canais costuma assistir?

Que tipo de programa você costuma assistir na televisão?

Você escuta rádio?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, o que você costuma escutar no rádio?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você usa telefone celular?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, para que?

8) Com que frequência você usa a internet?

- ☐ Muitas vezes por dia
- ☐ Só uma vez por dia
- ☐ Só no final de semana
- ☐ Quase nunca

Onde você acessa a internet?

- ☐ No computador
- ☐ No celular

Se sim, onde costuma navegar?

Na internet, existe algum local onde você lê notícias, reportagens?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, onde?

Você participa de redes sociais?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, em quais?

Com que frequência você acessa as redes sociais?

- ☐ Muitas vezes por dia
- ☐ Só uma vez por dia
- ☐ Só no final de semana
- ☐ Quase nunca

BLOCO 3: Aspectos socioculturais

Você sabe do que trata o tema das migrações?

Na escola, você já discutiu/escutou sobre o tema das migrações?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não lembro

Durante as conversas entre a sua família ou amigos, o tema das migrações já fez parte das discussões? Se sim, sobre o que conversaram?

Você acha que a cidade de São Gabriel tem alguma relação com o tema das migrações?

Você já viu o tema das migrações ser tratado nos meios de comunicação?

Se sim, em que meios?

O que lembra ter visto?

Você já leu ou assistiu alguma notícia sobre migrações de pessoas para o Brasil ou vice e versa?

Se sim, você lembra onde foi? Do que tratava?

Caso você tenha visto ou lido alguma matéria sobre as migrações, você lembra como era?

O que você pensa sobre a migração de pessoas de outros países para o Brasil?

Você percebe diferenças no modo como migrantes de diferentes lugares são tratados em nossa sociedade?

Há discriminações com migrantes em nossa sociedade? Se sim, que tipo de discriminações? Com que tipo de migrantes?

Teria disponibilidade de participar de atividades extracurriculares? Se sim, deixe contato (número de telefone, e-mail, rede social)

Maritcheli Vieira
Doutoranda da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Jiani Adriana Bonin
Orientadora do Projeto e Prof^a. Dr^a da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONAMENTOS PARA OFICINA
CONCEPÇÕES DAS MIGRAÇÕES**

- 1) O que você pensa sobre as migrações históricas para o Brasil?
- 1) O que você sabe sobre as migrações históricas para o Brasil?
- 2) O que você sabia sobre as migrações de venezuelanos para o Brasil?
- 3) O que você pensava sobre as migrações de venezuelanos para o Brasil?
- 4) O que você sabia sobre as migrações de senegaleses para o Brasil?
- 5) O que você pensava sobre as migrações de senegaleses para o Brasil?
- 6) O que você sabia sobre as migrações de haitianos para o Brasil?
- 7) O que você pensava sobre as migrações de haitianos para o Brasil?
- 8) Como você enxergava o tratamento dos migrantes na mídia?
- 9) Como você enxerga o tratamento dos migrantes na mídia?

APÊNDICE C – ROTEIRO DESCONSTRUTOR DE MATERIAIS MIDIÁTICOS

- 1- Em qual mídia de comunicação foi publicada?
- 2- A mídia é local, regional, nacional ou internacional?
- 3- A mídia noticiada é vinculada a algum conglomerado grande de comunicação, se sim, qual?
- 4- Título do conteúdo midiático
- 5- Se enquadra a algum editorial, se sim qual? (Matérias em editoriais de política, saúde, esporte, texto de opinião, etc.)
- 6- Qual o tema principal do conteúdo midiático? (Saúde, dados gerais, presença migratória no BR, impacto das migrações e etc.)
- 7- O assunto das migrações foi abordado a partir de quais temáticas ou ângulos de abordagens? (Integração; políticas migratórias e casos envolvendo migrantes, por exemplo).
- 8- Que questões envolvendo o assunto são silenciadas, não tratadas.
- 9- Quais as palavras mais predominantes para se referir a temática migratória e/ou sujeitos migrantes?
- 10- Quais as fontes do conteúdo midiático? (Histórias contadas, pesquisadores sobre o tema, militantes do movimento migrante, integrantes de organizações religiosas de apoio às migrações, sujeitos migrantes).
- 11- Há contextualização do tema das migrações e/ou etnias dos sujeitos abordados? Tem uma contextualização, mas ela não aprofundada.
- 12- Quais os recursos visuais no conteúdo midiático e qual impacto podem gerar? (Conjunto de infográficos, documentário em vídeo, tabelas, gráficos, imagens)
- 13- De forma geral, qual o viés do conteúdo midiático (negativo, positivo ou neutro quanto às migrações)? A matéria em alguns momentos é contraditória quanto a sua posição?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: AMBIENTE ESCOLAR ONDE OCORRE AS OFICINAS

- Características dos espaços utilizados: sala de aula, sala de informática, refeitório, espaço de lazer, etc.
- Equipamentos disponíveis: características, utilização, defeitos
- Recursos

APÊNDICE E - ROTEIRO OBSERVAÇÃO 2: PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS E ATRAVESSAMENTOS DE MEDIAÇÕES

1) Práticas educomunicativas

- Aceitação das práticas e procedimentos pedagógicos propostos para os educandos e para a escola (principalmente no Colégio Militar)

- Processos e dinâmicas de trabalho
 - * realização das atividades

- Comportamentos dos sujeitos partícipes do projeto (educandos)
 - * Ocupação dos espaços
 - * Disposição corporal
 - * Movimentações
 - * Utilização do telefone celular (redes sociais, jogos, outros)

- Interações, diálogos, debates
 - * entre os jovens (trocas de ideias, conversas, movimentos de auxílio mútuo, movimentos de negação a realização das atividades, movimentos de afastamento e repressão à colegas)
 - * entre os jovens e a pesquisadora (tipo de relação estabelecida, existência de diálogo, possibilidade de debate, hierarquias, posturas)

- Participação nos processos, diálogos e debates
 - * Formas de participação
 - * Conflitos e hierarquias
 - * Resistências e dificuldades

- Marcas de mediações nas concepções da temática migratória
 - * contexto escolar e familiar
 - * outras dimensões do cotidiano dos educandos

2) Competências comunicativas

- Movimentos críticos dos sujeitos
- Competências comunicativas (expressão da voz própria)
- Competências midiáticas dos partícipes
- Valores (liberdade, respeito, igualdade e solidariedade)

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM (FOTOGRAFICA) E COLETA DE DADOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM (FOTOGRAFIA) E COLETA DE DADOS

Atividades Educomunicativas – Pesquisa de Doutorado

Através deste instrumento, o Colégio Tiradentes, inscrito no CNPJ sob o nº 11.861.930/001-56, com sede à Avenida das Acácias, 121, Jardim Europa, representado por Mariela Quadros da Silva, doravante denominado INSTITUIÇÃO, declara que:

1. 1. AUTORIZA a pesquisadora Maritcheli de Almeida Vieira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – Nível Doutorado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da Profª Dra. Jiani Adriana Bonin, a realizar atividades educacionais com educandos da escola no contexto da pesquisa intitulada:

**"Migrações e Educomunicação: apropriações da temática
migratória por educandos de escolas públicas de São Gabriel – RS".**

2. 2. CIÊNCIA: A INSTITUIÇÃO declara estar ciente de que:

- As imagens fotográficas e os dados coletados durante as atividades serão utilizados exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, nos produtos da tese e em eventuais publicações decorrentes da pesquisa.

3. 3. VIGÊNCIA: Este termo entra em vigor na data de sua assinatura e tem validade durante o período da execução da pesquisa, incluindo sua divulgação científica.

São Gabriel – RS, 03 de julho de 2025

Nome do Representante do Colégio Tiradentes

Mariela Quadros da Silva

Cargo: Supervisora

Assinatura:  documento assinado digitalmente
MARIELA QUADROS DA SILVA
Data: 03/07/2025 11:00:50 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Pesquisadora: Maritcheli de Almeida Vieira

Assinatura:  documento assinado digitalmente
MARITCHELI DE ALMEIDA VIEIRA
Data: 04/07/2025 10:28:49 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>