



“Eu queria voltar”: a dimensão afetiva na transição escolar de estudantes imigrantes sob a ótica da psicogenética walloniana

Elizane Henrique de Mecena¹,

Carlos Antonio Giovinazzo Júnior²,

Laurinda Ramalho de Almeida³

¹Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. ²Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

³Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: ehmecena@yahoo.com.br

RESUMO. Analisa-se os impactos emocionais e afetivos em estudantes imigrantes na transição entre etapas da educação básica. De caráter qualitativo, o estudo de caso etnográfico valeu-se de uma postura metodológica que garantiu o protagonismo dos estudantes na produção dos dados da pesquisa, numa das escolas da rede estadual paulista com maior índice de estudantes não brasileiros. Investiga-se como esses estudantes enfrentam a sobrecarga emocional e o sentimento de perceberem-se ignorados institucionalmente. Os resultados apontam que o bullying, o racismo e a falta de acolhimento geram exclusão simbólica, afetando negativamente o desenvolvimento desses estudantes. Fundamentada na psicogenética de Henri Wallon, defende-se a necessidade de as escolas fortalecerem práticas inclusivas que valorizem e realizem, de fato, a diversidade. Conclui-se que a transição escolar nas etapas da educação básica, sem o devido suporte, fragiliza a trajetória escolar e a saúde mental de estudantes não brasileiros.

Palavras-chave: estudantes adolescentes; transição escolar; afetividade; imigrantes; Psicologia da Educação.

“I wanted to go back”: the affective dimension in the school transition of immigrant students from the perspective of wallonian psychogenetics

ABSTRACT. This study examines the emotional and affective impacts on immigrant students during transitions between the stages of basic education. Qualitative in nature, this ethnographic case study employed a methodological approach that ensured student agency in the production of research data. The research was conducted at a school within the São Paulo state public system with one of the highest concentrations of non-Brazilian students. It investigates how these students cope with emotional overload and the perception of being institutionally ignored. Findings indicate that bullying, racism, and a lack of support systems lead to symbolic exclusion, negatively impacting the development of these students. Grounded in Henri Wallon's psychogenetics, the study advocates for the necessity of strengthening inclusive school practices that genuinely value and actualize diversity. It concludes that school transitions within basic education, when lacking adequate support, undermine the academic trajectories and mental health of non-Brazilian students.

Keywords: adolescent students; school transition; affectivity; immigrants; Educational psychology.

“Yo quería volver”: la dimensión afectiva en la transición escolar de estudiantes inmigrantes bajo la óptica de la psicogenética walloniana

RESUMEN. Se analizan los impactos emocionales y afectivos en estudiantes inmigrantes durante la transición entre las etapas de la educación básica. De carácter cualitativo, este estudio de caso etnográfico empleó una postura metodológica que garantizó el protagonismo de los estudiantes en la producción de los datos de la investigación, realizada en una de las escuelas de la red estatal paulista con mayor índice de estudiantes no brasileños. Se investiga cómo estos estudiantes enfrentan la sobrecarga emocional y el sentimiento de percibirse ignorados institucionalmente. Los resultados señalan que el bullying, el racismo y la falta de acogida generan exclusión simbólica, afectando negativamente el desarrollo de estos estudiantes. Fundamentado en la psicogenética de Henri Wallon, se defiende la necesidad de que las escuelas fortalezcan prácticas inclusivas que valoren y realicen, de hecho, la diversidad. Se concluye que la transición escolar en las etapas de la educación básica, sin el soporte adecuado, debilita la trayectoria escolar y la salud mental de los estudiantes no brasileños.

Palabras clave: estudiantes adolescentes; transición escolar; afectividad; inmigrantes; Psicología de la educación.

Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado, ainda em andamento, que analisa as emoções, os sentimentos e a afetividade de estudantes ao transitarem do 5º para o 6º ano do ensino fundamental e do 9º ano do ensino fundamental para a 1ª série do ensino médio. Essas transições representam momentos críticos na trajetória educacional, marcadas por significativas mudanças no ambiente escolar, nas expectativas acadêmicas, nas relações sociais e nas afetivas concomitantes com as transformações biológicas da puberdade/adolescência. Nosso estudo foi motivado pela identificação de uma lacuna significativa na literatura acadêmica no tratamento das emoções, dos sentimentos e da afetividade dos estudantes nos processos de transição escolar. A pesquisa emprega abordagem qualitativa, utilizando o método descritivo e a técnica de estudo de caso etnográfico (André, 2005; Gaya, 2016). A análise dos dados é feita pela triangulação, considerando os três níveis de realidade proposto por Malinowski (1980).

A pesquisa é ancorada na Psicologia do Desenvolvimento Humano, com foco na Psicogenética de Wallon (2007) e dialoga com elementos da História, da História da Educação, da Sociologia e da Antropologia, na busca por melhor compreender a polissemia que envolve o tema.

Nosso campo de pesquisa é a Escola Azul (nome fictício) e o encontro com a multiculturalidade dos estudantes ocorreu como um elemento não projetado previamente. Tínhamos a informação de que lidaríamos com uma das escolas com maior número de estudantes estrangeiros no Estado de São Paulo e esse não era, e não é, o foco do estudo. Porém, ao nos depararmos com essa situação, foi impossível seguir na rota da invisibilidade que as crianças e os adolescentes estrangeiros experimentavam na escola.

Bauman (2005), ao discutir a relação de medo e confiança na cidade, lembra que, para algumas pessoas, a realidade teima em dizer que não há uma ilha instável e segura em meio às ondas; era o que havíamos encontrado durante o trabalho de campo. Sayad (1998) assinala que o migrante nunca acaba de sair de seu lugar e, assim, termina por não deixar suas origens completamente.

Para não fugirmos de nosso objetivo de pesquisa original, optamos por explorar esse tema, considerando um debate que não pode deixar de ser feito: a presença cada vez mais crescente da multiculturalidade infantil, adolescente e juvenil nas escolas públicas brasileiras.

A presença de estudantes estrangeiros na Escola Azul

A Escola Azul revelou ser a escola pública no Estado de São Paulo com o maior número de estudantes estrangeiros, correspondendo a quase 25% do total das matrículas no ano de 2023. Esses estudantes vinham de 21 nacionalidades diferentes e desfilavam seus traços, sons, cores de pele e modo de se vestir pelo ambiente escolar.

O prédio, muito grande em relação a outras escolas, está localizado na região central da cidade de São Paulo, num bairro que, historicamente, é multicultural devido às atividades econômicas ligadas ao comércio e à indústria. Caminhar pelo bairro nos leva sempre, de alguma maneira, pela língua, pelas comidas de rua, pelas vendas nas lojas, pelo modo de vestir, a ter algum contato com o “estrangeiro”, com quem não é daqui. No caso do bairro da Escola Azul, “eles” são paraguaios, uruguaios, argentinos, peruanos, venezuelanos, portugueses, armênios, italianos, indianos, sírios e vindos de outros países da Ásia Ocidental.

No entanto, esta conjuntura de grande diversidade na Escola Azul exige uma lente analítica que transcenda a contagem de nacionalidades. A experiência destas infâncias, adolescências e juventudes é intrinsecamente atravessada pela perspectiva interseccional (Collins & Bilge, 2021), que desvenda como os marcadores sociais operam combinadamente, amplificando a exclusão. Não basta a condição de imigrante; é a intersecção entre a origem (majoritariamente latino-americana), a cor da pele (explicitada nas dolorosas narrativas de racismo e violência física contra as estudantes Christine e Kira, alvos de preconceito e *bullying* por terem a pele preta (como veremos mais à frente) e a territorialidade, que moldam suas vulnerabilidades.

Na Escola Azul essa situação complexa é notada pela equipe escolar, que identifica uma parcela significativa de famílias dos estudantes como estando em condição de refúgio ou de deslocamento e residindo em abrigos temporários ou nas ruas. Nos documentos de registro escolar, observamos que não são poucas as crianças e os adolescentes que não podiam figurar nos registros escolares; não foi possível saber se eram estrangeiros ou não, ou quais motivos os levaram à necessidade desse suporte legal e de proteção à vida. Há toda uma maquinaria institucional para registro de frequência e notas sem que o nome dos estudantes estivesse no sistema de registro oficial da Secretaria Estadual de Educação e, conseqüentemente, nos registros da secretaria escolar. Ficamos com um gosto amargo: a experiência dos estudantes pode ser atravessada por elementos do mundo adulto que lhes sequestra a agência, a participação e o protagonismo (Carli, 2018; Fatyass & Voltarelli, 2024).

Reconhecer essa pluralidade de experiências não é apenas um imperativo metodológico, mas a chave para entender o motivo de, estando matriculados na escola, estes sujeitos continuam a se sentirem “excluídos no interior” (Bourdieu & Champagne, 1997). Naquele território, a Escola Azul poderia ser um reduto de acolhimento de crianças, adolescentes e jovens advindos dos contextos migratórios contemporâneos (Thomé, 2023).

No entanto, este “poderia ser” está relacionado à identificação de que não há na escola nenhum trabalho de acolhimento ou de adaptação para os estudantes que chegam de outros países, o que lhes causa certo estranhamento com a forma como se percebiam tratados. Buscavam, em vão, justificativa para seus sentimentos (Wallon 1971; Mahoney e Almeida, 2005) de não se perceberem percebidos em sua singularidade.

De modo geral, na visão dos estudantes imigrantes, estudar no Brasil é muito diferente de estudar em seus países. Eles avaliam que a escola, aqui, ensina-lhes mais, embora seja um espaço com mais brigas e confusão do que em seus locais de origem. Chakotay¹ (estudante paraguaio) disse que “*os estudantes lá [no Paraguai] estudam mais. Prestavam atenção*”, revelando possíveis contradições entre o ser estudante e professor em países diferentes. A estrutura da escola também apresentava diferenças, como relatado por B’Elanna (venezuelana), que em seu país tinha um horário de aula e um número de professores e matérias diferentes dos do Brasil. Odo (de descendência colombiana) relatou que a maior dificuldade reside no domínio da língua: “*Português é muito difícil...*”.

Sobre a falta de domínio da língua, era comum ver casos de estudantes, pais ou responsáveis tentando se comunicar quase à exaustão na secretaria escolar ou com profissionais da gestão escolar sem qualquer suporte para a compreensão. Nas salas, as aulas seguiam em língua portuguesa, francês, inglês, espanhol, guarani, bangla, dentre outras, não eram considerados no cotidiano. Elas estavam lá, mas não pertenciam à escola. Os estudantes imigrantes sabiam disso.

De outra parte, não há nada que estranhar. A revisão bibliográfica para este trabalho indicou que há poucas pesquisas, envolvendo a transição escolar, nas quais se encontram referências sobre como os estudantes vivem suas emoções e sentimentos de modo geral e menos ainda quando se trata de estudantes migrantes. Além disso, uma regularidade encontrada na literatura nacional e na internacional é que não se costuma tomar o estudante como pessoa com voz para as narrativas sobre transição escolar.

Migração, imigração, refúgio

Segundo Thomé (2023), deslocar-se pelo mundo é parte da história, não se constituindo, portanto, um fenômeno novo. As migrações podem ser compreendidas como o movimento vivido por toda pessoa que deixa seu país de origem ou residência fixa para morar em outro país por motivos diversos, como estudo, melhores condições de vida, trabalho ou aprendizado de uma nova cultura. Esse tipo de movimentação é voluntário e o migrante pode retornar ao seu país de origem sem risco de perseguição, diferenciando-se do refugiado.

Nessa perspectiva, nos atuais tempos, observa-se que a migração continua a ocorrer de forma voluntária, mas cresce, de maneira preocupante, à maneira forçada, involuntária, quando há risco à vida, por conta de perseguição ou guerra, por exemplo, gerando refugiados.

O termo migração, segundo Thomé (2023), inclui diversas categorias, como refugiados, deslocados internos, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos. Segundo a Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2011), imigrantes seriam pessoas que entram em outro país de forma regular, com autorização de residência, seja por trabalho, estudo ou outras razões. Isso nos obriga a distinguir um tipo específico de migração: todo refugiado é um imigrante, mas nem todo imigrante é um refugiado, podendo estar em situação legal ou ilegal. Estes últimos são pessoas que foram forçadas a sair do seu país de origem em razão de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social, gênero, opiniões políticas ou por grave e generalizada violação de direitos humanos ou, ainda, por guerra. Eles buscam proteção internacional que lhes garanta o não retorno às situações de risco.

Contexto migratório no Brasil

Na Escola Azul, Chakotay vivia os impactos da mudança de país. Veio com a mãe e uma tia para o Brasil em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Um dos irmãos não se adaptou ao novo país e retornou para viver com a avó. Sua mãe foi acometida por câncer nos últimos tempos e estava agradecida por ter descoberto a doença em solo brasileiro, pois dizia que o atendimento recebido, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), permitia-lhe ter esperança, algo não possível em seu país. O estudante acompanhava toda situação sem qualquer orientação sobre o próximo passo a seguir. Voltar para o Paraguai ao final do 9º ano devido à doença da mãe? Seguir no Brasil e na mesma escola? O adolescente vivia as novas condições de vida, a doença da mãe e a iminente mudança entre as etapas de ensino praticamente sozinho.

Atento, sabia quem eram seus conterrâneos na escola – o adolescente havia mapeado todos os estudantes paraguaios, sabia quem falava ou não guarani e fazia sozinho o trabalho de manter a língua viva como em uma comunidade. “Se voltar, não falamos espanhol em casa, só Guarani, não podemos esquecer”, disse. Ninguém, fora os estudantes paraguaios, sabia desse movimento de resistência na escola. Tímido e mais introspectivo, Chakotay se sentia, declaradamente, sozinho.

A solidão de Chakotay precisa ser lida no contexto do mundo em que ela se manifesta. Os deslocamentos forçados são uma questão social na dinâmica de produção econômica. Por exemplo, guerras e conflitos em países ditos periféricos estão associados à exploração realizada por países capitalistas centrais (Thomé, 2023). A acumulação capitalista acentuou a fragmentação do trabalho, forçando milhares de pessoas a se deslocarem de

¹ A partir deste ponto, citaremos falas dos estudantes que participaram da investigação, identificando-os por um nome fictício.

seus territórios. Segundo a mesma autora, a exploração dos países periféricos se manifesta, sobretudo, pela busca por mão de obra barata, em países com relações contratuais de trabalho frágeis, ausência de legislação trabalhista e de fiscalização contra o trabalho escravo, o que favorece a acumulação ampliada de capital (Antunes, 2005).

Entre 2015 e 2024, o Brasil recebeu 454.165 solicitações de refúgio, de 175 países. As principais nacionalidades foram venezuelanas (266.862), cubana (52.488), haitiana (37.283) e angolana (18.435), totalizando 82,6% do total. Em 2024, houve 68.159 solicitações, um aumento de 16,3% em relação a 2023. As nacionalidades predominantes foram venezuelanas (39,8%), cubanos (32,7%) e angolanos (5%). Ao final de 2024, 156.612 pessoas foram reconhecidas como refugiadas, um aumento de 9,5% em relação a 2023 (Junger da Silva et al., 2025). O Fundo das Nações Unidas Para a Infância (2024) estimava que 16 milhões de crianças, na América Latina e no Caribe, precisam de apoio humanitário, em 2025, em decorrência de crises econômicas e violência armada. A mobilidade humana é controlada pelo Estado-nação, que detém o monopólio de abrir e fechar as fronteiras, conforme a orientação política do grupo no poder, com a justificativa de que se trata de uma questão de soberania nacional, o que merece análise crítica, já que a mesma preocupação não se verifica quando assunto é a entrada no território de capital estrangeiro.

Em 2017, Martuscelli indicou a migração infantil como um fenômeno estatístico crescente globalmente, estimando que até o final de 2024 cerca de 123,2 milhões de pessoas em todo o mundo seriam forçadas a se deslocar de seus lugares de origem. Outro dado para o ano de 2024: uma em cada 67 pessoas, em todo o mundo, havia se deslocado à força, a maioria vivendo em países de baixa e média renda.

Nas Américas, o crime e a insegurança tornaram-se as principais causas do deslocamento interno, desde a violência indiscriminada de gangues, no Haiti, até o impacto do conflito entre grupos rivais, na Colômbia. O deslocamento no primeiro triplicou, em 2024, passando de 313,9 mil para mais de 1 milhão de pessoas, enquanto a Colômbia possui uma das maiores populações de deslocados do mundo, com aproximadamente sete milhões de pessoas. Considerando-se os números gerais de migração entre países, em 2024, 21,9 milhões de pessoas forçadas a se deslocar estavam nas Américas, o que representa 17,6% do total mundial (Junger da Silva et al., 2025).

No Brasil, os dados da Pastoral da Criança (2025) indicavam que, no ano de 2023, 40% dos refugiados reconhecidos no Brasil eram crianças e adolescentes. Os principais países de origem destas crianças e adolescentes incluíam Venezuela, Haiti, Bolívia, Cuba, Síria e República Democrática do Congo; parte dessa “estatística” ganhou nome, corpo, forma, sonhos e existência na Escola Azul.

É considerando essa conjuntura que analisamos, neste estudo, o contexto migratório, buscando sua articulação com a infância e adolescência na escola, com suas emoções, sentimentos e afetividade no processo de transição entre etapas da educação básica brasileira.

O contexto migratório abrange, então, o amplo cenário social, político, econômico e cultural no qual ocorrem os deslocamentos de indivíduos ou grupos populacionais; já a infância em contexto migratório abrange os amplos arranjos e relações que se podem estabelecer com o processo migratório, incluindo crianças que migram com ou sem os pais, nascidas no destino ou retornadas (Thomé, 2023).

O método como bússola para a escuta de sentimentos, emoções e afetividade de crianças e adolescentes entre malas arrastadas por fronteiras

A abordagem etnográfica teve papel importante na identificação da presença dos estudantes estrangeiros; isso permitiu incorporar e reagir a descobertas inesperadas no campo. Uma das características fundamentais do estudo de caso etnográfico é o movimento constante e vivo, no qual o investigador precisa ter uma resposta ativa ao que acontece no campo, modificando e revendo procedimentos, técnicas e instrumentos, conforme a pesquisa se desenvolve. A natureza aberta do método foi essencial para integrar essa dimensão multicultural da Escola Azul, seguindo o princípio etnográfico de lidar com o imponderável, como os fatos que moldam a vida diária, nem sempre previstos.

Como tem sido em toda a condução do estudo e diz a canção, mantemo-nos “atentos e fortes” (Costa, 1969) na busca por garantir os espaços necessários ao protagonismo dos estudantes (Carli, 2018) como sujeitos de pesquisa, afastando-nos de uma perspectiva adultocêntrica e adotando uma postura que a antropologia denomina como “menos-adulto” (Camargo & Garanhan, 2022). Trata-se de uma postura metodológica e ética, intencionalmente adotada, a fim de respeitar os sujeitos de pesquisa. O pesquisador menos-adulto senta-se ao lado das crianças e adolescentes, participa das mesmas tarefas e conversa com eles. Buscou-se a construção conjunta de significados sociais, valorizando as crianças e os adolescentes como sujeitos ativos e competentes na construção do conhecimento.

Nosso esforço, nesse sentido, assumindo a crítica de Wallon (2007) à visão adultocêntrica, foi desconstruir tal visão, reforçando que crianças e adolescentes possuem um estatuto próprio de pessoa, original e completo em cada etapa de desenvolvimento. Buscou-se promover a escuta genuína, valorizando as singularidades dos estudantes e respeitando sua autonomia. Procuramos manter-nos abertos à escuta do outro, de modo que as emoções e os sentimentos das crianças e adolescentes fossem reconhecidos como legítimos, produzindo conhecimento sobre o universo das transições escolares desde dentro.

Tomamos, pois, como princípio do trabalho de pesquisa que os estudantes são os sujeitos centrais da pesquisa, e não apenas o objeto de estudo. Na prática, isso significou, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por familiares ou responsáveis, ter também o Termo de Assentimento do estudante, conferindo-lhes voz ativa e autonomia ética na participação do estudo. Tal assentimento é mais que um gesto simbólico; estabelece os estudantes como sujeitos autônomos na pesquisa. Esta forma de agir minimiza as relações de poder entre crianças, adolescentes e o adulto pesquisador, ampliando o ambiente de confiança. Essa foi nossa intenção – o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o parecer número 6.857.264.

A postura menos-adulto implicou utilizar linguagem adequada à idade, flexibilidade na escuta no tempo das pessoas e ajustes nos instrumentos (como a substituição de textos narrativos formais por textos simulando a linguagem de aplicativos de mensagens). O método buscou captar informações para além do registro escrito da palavra, utilizando a linguagem visual por desenhos (Ingold, 2015) e a observação dos movimentos dos corpos (Wallon, 2007; Barreto et al., 2024) como espaço tônico que modula as emoções e os sentimentos. O autorretrato e a projeção no tempo foram ferramentas solicitadas para acessar a pessoa em sua totalidade, sem a mediação ou filtro do olhar adulto-pesquisador.

Assim, o método do estudo de caso etnográfico permitiu que a pesquisa não se limitasse ao seu objeto original (transições escolares), incorporando a questão multicultural como um fator crucial que complexifica a experiência dos estudantes e influencia suas emoções e sentimentos durante a transição escolar, gerando subprodutos da tese de doutorado.

Mais que uma coorte, pessoas da pesquisa

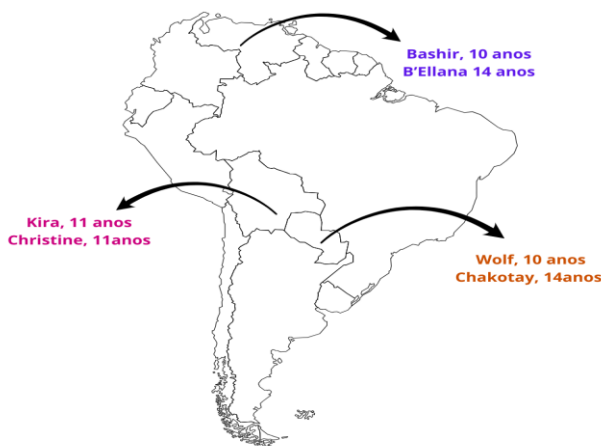
Wallon (2007), em sua visão dialética da realidade, estabeleceu uma forma de ver o humano como um ser integral, indissociável e em constante desenvolvimento (Wallon, 2007; Dantas, 1992; Mahoney e Almeida, 2005). Para o autor, a pessoa como unidade integral e completa deve ser vista como um ser integral e, neste sentido, crianças e adolescentes não devem ser vistas apenas como um projeto de adulto. Em cada idade, o indivíduo é um todo indissociável e original e, na sucessão das idades, é um mesmo sujeito metamórfico, que, por contrastes e conflitos, numa relação dialética entre o orgânico e o social, próprios de seus períodos de desenvolvimento, torna-se suscetível a ampliações e novidades (Mahoney e Almeida, 2005).

A pessoa é, para Wallon, geneticamente social (Wallon, 1986b), não cabendo à biologia, à psicologia e à sociedade serem vistas isoladamente nas pessoas. O desenvolvimento se dá numa relação dialética do orgânico com o social, em que a pessoa traz consigo as mudanças “acumuladas” da espécie (Merani, 1977). O orgânico é o nascedouro e o meio social é o habitat da evolução. Há relação dinâmica entre o psiquismo e o meio social, algo importante a considerar quando falamos de crianças e adolescentes que vivem a experiência da migração e que estavam vivendo a experiência da transição entre as etapas de ensino.

São muitas as forças que se movimentam na pessoa em desenvolvimento. Essas forças não se dão fora do social, mas em extrema interrelação com este, tendo o meio papel fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa. O meio é o lugar onde as diferentes forças (afetivas, motoras, cognitivas, da pessoa em si) interagem e estabelecem relações eu-outro. Em suma, esses conceitos mostram que o desenvolvimento na fase categorial e da adolescência (Wallon, 2007) é um processo complexo, mediado por relações com o outro, pela integração de funções diversas e pelo movimento de oscilação e reorganização dos diferentes conjuntos funcionais, tudo conduzido por leis que regulam essa evolução contínua.

A figura 1 traz um mapa com os países de origem das pessoas que dialogaram conosco no processo de pesquisa.

Figura 1: Pessoas da pesquisa: países de origem dos estudantes migrantes participantes do estudo



Fonte: Elaborado pelos autores.

Bashir, Kira, Christine, Worf vivem o que se chama de Estágio 4 ou categorial (Wallon, 2007). Neste estágio as crianças estão voltadas à exploração do mundo exterior, usando o conjunto funcional cognitivo para adquirir e organizar conceitos mais elaborados, pois sua capacidade de abstração e organização de informações está facilitada pelo desenvolvimento do pensamento lógico e categórico. Nesse tempo de vida, as relações com o “Outro” tendem a ser mais estruturadas e baseadas na compreensão de regras e categorias sociais e o relacionamento com o meio e os demais se caracteriza pelo aprendizado de normas sociais e culturais, promovendo a socialização e a internalização de valores (Almeida, 2014).

Já Chakotay e B’Elanna estão no estágio 5 da adolescência. Para Wallon (2007), a adolescência é marcada pelas reorganizações Eu-Outro, com ênfase na exploração de si mesmo e na construção de uma identidade autônoma. As relações com o Outro envolvem confrontos, submissões ou busca por pertencimento, refletindo o processo de individuação e diferenciação. Esse movimento gera relações que tendem a ser de conflito e oposição, com confrontação de valores tradicionais e busca por autonomia individual; há uma crescente consciência de si, de suas próprias emoções e do papel social que se deseja assumir.

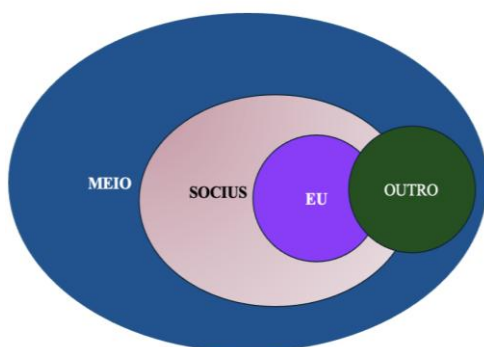
No processo de desenvolvimento, tanto para os estudantes do estágio categorial quanto para os da adolescência, o conflito emerge quando nos deparamos com contradições internas e externas. Na infância, por exemplo, podemos sentir o desejo de realizar uma determinada ação, mas precisamos exercer autocontrole ou possuímos múltiplos interesses e precisamos priorizar um. Esses conflitos, em essência, representam oportunidades para o desenvolvimento da regulação emocional, do planejamento e da aquisição de novas habilidades (Almeida, 2014).

Wallon (2007) afirmava que o conflito, quando enfrentado de forma construtiva, pode ser um catalisador para o crescimento. Ele impõe a reavaliação de concepções, a modificação de aspectos que necessitam ser alterados e o fortalecimento daqueles que já são positivos. Dessa forma, construímos uma personalidade mais forte e autônoma. Portanto, o conflito não deve ser visto como algo negativo, sendo um impulso para o desenvolvimento, um movimento que integra oposição e união, contribuindo para nossa transformação contínua. Resumindo, para Wallon (2007), o conflito é essencial para o crescimento. É ele que nos faz sentir a tensão entre o que se quer e o que o mundo espera de nós, levando a processos de reorganização que nos ajudam a evoluir, tanto na vida psíquica quanto nas relações com os outros. No entanto, não foram esses conflitos, geradores de oportunidade de crescimento, que as crianças e os adolescentes de nosso estudo estavam encontrando em sua jornada.

A psicologia centrada essencialmente na evolução cognitiva postula que a pessoa se conhece primeiro, por si só, e só depois passa a imaginar o que o outro pensa, vendo-os como objetos separados. Nesse sentido, a consciência seria algo individual, fechada, que só se expressa dentro da pessoa. Para Wallon (1986b), no entanto, o caminho se dá de outra forma. O “outro” teria um papel fundamental na formação do eu, especialmente na infância, momento em que o reconhecimento do outro como alguém parecido e legítimo faz parte do desenvolvimento mental. O “outro”, esse alguém parecido, mas diferente de mim é fundamental para a construção da consciência de si. O eu, na sua formação, não se constitui de maneira isolada, mas necessariamente em relação com o outro.

O encontro com o outro, nas relações sociais e na interação com o ambiente, ajuda a estruturar essa consciência. Os contatos sociais e as atividades que envolvem interação com outros são essenciais para a formação integral da pessoa, pois permitem que ela interiorize esses interlocutores ou figuras de apoio, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e do senso de identidade à medida que a diferenciação consciente e deliberada se realiza. Joga um papel importante nesse processo o que o autor (Wallon, 1986b) denomina de *socius*, um outro interior formado não apenas na dinâmica psíquica individual, mas na construção que nasce nas e das relações sociais e que, ao longo do tempo, ajuda a pessoa a se posicionar e agir com maior segurança e autonomia no enfrentamento das diferentes situações na vida.

Figura 2: Representação da formação da consciência de si, de acordo com Wallon



Fonte: Elaborado pelos autores.

E quando esse “outro” é hostil? Quando não se encontra um meio ou um ambiente favorável para que esse “bom” conflito aconteça e todos se desenvolvam? Aos conceitos de eu, outro e *sócius* unem-se os conceitos de meio e de grupo, já que, para Wallon, o desenvolvimento humano é moldado pela interação dialética entre o indivíduo, o meio (físico e social) em que vive e as outras pessoas. O ambiente físico cultural e social oferece as condições e os desafios que impulsionam o desenvolvimento. A escola, por exemplo, é (ou poderia ser) um meio funcional que tem como finalidade transmitir o acervo cultural (Wallon, 1986a).

Para as crianças e os adolescentes imigrantes vivendo as transições entre as etapas de ensino, suas emoções, sentimentos e afetividade tornam-se especialmente atravessadas por esses elementos, balizando, em nuances de cores negativas, etapas importantes de seu desenvolvimento humano. Ao modelo teórico elaborado por Wallon (1986a, 1986b) acerca do desenvolvimento do eu na interação com os muitos outros, é necessário acrescentar o fato de as relações sociais estarem carregadas de violências, como o *bullying*, e por obstáculos nem sempre com possibilidade de serem superados.

Sentimentos, emoções e afetividade nas transições escolares de estudantes imigrantes: o paradoxo dos excluídos do interior

Eles existem, eles estão na escola. São um contingente grande de pessoas que, assim como as crianças e os adolescentes brasileiros, experimentam cruzar a ponte entre as etapas de ensino da educação básica. Esse transitar não costuma ser simples para os estudantes brasileiros e estrangeiros. No geral, os estudantes em processo de transição relatam uma amálgama de sentimentos. A alegria e o orgulho estão associados à conquista de passar de ano e à perspectiva de aprender coisas novas e ter novas experiências. No entanto, sentimentos de tristeza, nervosismo e medo são proeminentes devido à separação dos amigos, à necessidade de fazer novas amizades e à incerteza sobre o que o futuro reserva. Muitos estudantes expressam timidez e ansiedade em relação aos novos colegas e ao ambiente desconhecido, ainda que dentro do perímetro da mesma escola que se mostra outra, nova e desafiadora.²

A transição entre as etapas de ensino não deveria ser uma jornada de solidão para nenhuma criança ou adolescente. No caso dos estudantes imigrantes, ela ganha mais um elemento, uma vez que, ao terem suas identidades, culturas e plena existência, de certa forma, apagadas ou negadas, terminam, para usar um termo de Bourdieu e Champagne (1997), como excluídos do interior: os estudantes frequentam a escola, possuem matrícula ativa, mas não pertencem à lógica simbólica que posiciona e localiza todos que nela vivem.

O diagnóstico da exclusão simbólica e do apagamento deliberado da diversidade cultural, evidenciado no contexto da Escola Azul, deve ser lido como a persistência de um desafio que marca a história da infância e da juventude na América Latina (Lionetti et al., 2018). Este campo de estudo, que ganhou vulto nas últimas décadas, reconhece as semelhanças nos discursos e políticas sociais regionais, mas exige a ênfase nas especificidades e na pluralidade das experiências das crianças e jovens. O sistema educacional, ao impor a assimilação e ignorar a experiência cultural e linguística dos imigrantes, reproduz a tendência histórica de desqualificar os grupos com valores diversos dos dominantes, impedindo que a infância e a juventude sejam concebidas na sua pluralidade e como campo de possibilidades.

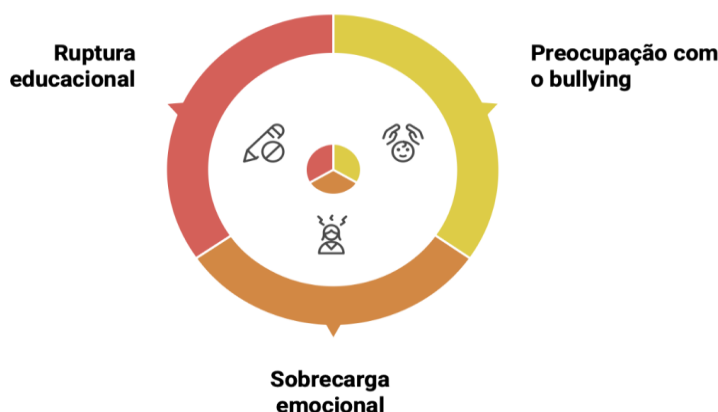
A perspectiva de Wallon (2007) torna-se, assim, um importante balizador para compreender como as emoções e o ambiente social moldam a capacidade de aprendizagem numa nova fase de vida escolar que, no caso destes estudantes, é atravessada também pela experiência migratória. Segundo o autor, as emoções e os afetos são elementos essenciais que influenciam a interação entre o indivíduo e aquilo que ele busca conhecer.

Bashir, estudante boliviano de 10 anos, disse não se sentir preparado para a mudança da etapa de ensino que enfrentaria no ano seguinte. Thomé (2023) observa que as experiências migratórias ativam uma gama de emoções complexas, muitas vezes, não reconhecidas por práticas pedagógicas tradicionais. Se as transições entre as etapas escolares parecem não se configurarem como um processo simples, podem-se tornar ainda mais complexas para os estudantes imigrantes, considerando as novas interações culturais decorrentes da mudança para outro país com costumes e hábitos diferentes dos seus, o que pode afetar o pleno desenvolvimento multidimensional dos estudantes (Mahoney, 2000; Wallon, 2007). A literatura aqui considerada aponta a necessidade de abordagens que reconheçam as emoções, os sentimentos e a afetividade como essenciais para a construção de estratégias e acolhimento dos estudantes. Mais: segundo Wallon (2007), as emoções e os afetos são elementos essenciais que influenciam a interação entre o indivíduo e aquilo que ele busca aprender e conhecer.

Na figura 3, destacamos três eixos críticos no que se refere à afetividade, às emoções e aos sentimentos no processo de transição escolar entre as etapas da educação básica de estudantes imigrantes.

² A Escola Azul oferece três etapas da educação básica: ensino fundamental, anos iniciais e finais, e ensino médio.

Figura 3: Eixos críticos no que se refere à afetividade, às emoções e aos sentimentos no processo de transição escolar entre as etapas da educação básica dos estudantes imigrantes participantes do estudo.



Fonte: Gerado pelo Napkin AI (2026).

A preocupação com o *bullying*

A preocupação com o *bullying* (Tognetta & Vinha, 2010) aparece, como mostrou Kira, por meio do receio de se tornar vítima na transição para o 6º ano. A mudança de etapa, como se encontrava configurada na escola, não oferecia a estudante a segurança emocional ou psicológica. Kira ecoava a experiência vivida anteriormente por sua irmã mais velha. A estudante expressava raiva diante da possibilidade de encontrar "pessoas que serão más comigo, que não vão gostar de mim por conta da cor da minha pele". O relato de Kira impele a observar que a escola deveria ser estabelecida como um meio estável e sensível às emoções dos estudantes (Wallon, 1971, 2007), algo que, de maneira geral, os estudantes imigrantes ou não, poderiam usufruir, com uma maior sensação de segurança e acolhimento, facilitando, inclusive, o processo de transição entre as etapas de ensino.

Os estudos de Thomé (2023) e Abelson et al. (2023) documentaram que os processos de xenofobia e de racismo não são abordados em sua relação com possíveis práticas de *bullying*, trazendo mais uma camada de complexidade e invisibilidade a elementos com os quais, não poucas vezes, os estudantes precisam lidar sem o domínio de algo fundamental: a língua local. As autoras nos levam a refletir que a discriminação e a xenofobia são tópicos pouco explorados nas pesquisas existentes, apesar de serem questões atuais e relevantes em diversos contextos de migração, incluindo o ambiente escolar. Crianças e adolescentes, excluídos do interior, evidenciam como as desigualdades estruturais e simbólicas permeiam a experiência escolar. Elas e eles estão lá, mas é como se não existissem.

Christine narra episódios dolorosos de preconceito e violência física: "uma brasileira me pegou pelo cabelo e eu caí, não sei se era pela minha pele preta, né...eu fiquei com medo, eu já não queria ficar com brasileiros". Há muitos grupos dentro de uma escola. As estudantes mencionadas nos indicam refletir se a escola, conforme Wallon (1986a), se constitui como um meio funcional, Kira, sua irmã e, possivelmente, outros estudantes estrangeiros não se constituíram positivamente como pessoa nesse meio, ou seja, não pertenciam ao grupo escola. A prática do *bullying* contra as estudantes migrantes as configuraria como um "grupo *outsider*" (Elias, Scotson, 2000) na escola, ampliando as distâncias culturais entre crianças e adolescentes num tempo de vida em que pertencimento é especialmente necessário.

Para Wallon (1986a), um grupo pode ser definido como uma reunião de indivíduos que interagem entre si, com relações organizadas por meio de obrigações, tarefas, hábitos ou ritos que decorrem de suas atividades comuns. O grupo atua como um veículo para a realização de práticas sociais, transcendendo as relações subjetivas puras, e desempenha um papel fundamental na formação da personalidade e na organização das atividades humanas. A existência de um grupo não se restringe às relações afetivas entre seus membros, abrangendo também uma estrutura de obrigações e práticas sociais. A experiência das estudantes migrantes, ocupando o grupo de *outsiders*, remete para a própria estrutura da sociedade brasileira e aos grupos sociais que se valem das desigualdades, de um lado, e do mito da democracia racial, de outro, para, recorrentemente, sustentar suas posições de mando e a aversão à reparação das desigualdades. Além disso, na Escola Azul, temos a reprodução, como em tantos outros espaços sociais, da xenofobia contra povos oriundos dos países da América Latina, da Ásia Ocidental e da África.

Para parte dos adultos da escola, o cenário era complexo. A diretora destaca a escola como "multicultural" e a vice-diretora refere-se ao "choque de cultura [que] atrapalha bastante", o que reforça a presença desses desafios a enfrentar no ambiente escolar. Ambas se sentem sozinhas frente ao reconhecimento dos desafios da diversidade e da inclusão no ambiente escolar. O contraste entre elas (multicultural versus choque cultural) revela a tensão

existente na escola entre o reconhecimento da diversidade e a percepção de que esta pode se configurar como um obstáculo para a consecução das finalidades educacionais.

Estão sozinhos estudantes e adultos. O narrado pelas estudantes, e considerando a visão das educadoras, mostra que a experiência educacional de estudantes estrangeiros ensina dor e constrangimento, além de diminuir o pertencimento ao grupo. Thomé (2023, p. 193) sinaliza que “essa falta de compreensão por parte dos profissionais revela a necessidade de uma formação mais aprofundada sobre os direitos dos refugiados e a valorização de suas culturas, especialmente no contexto escolar”. A literatura sobre o tema convida para que as equipes escolares desenvolvam uma escuta sensível dos estudantes imigrantes, considerando a gama de emoções e sentimentos que transpassam as transições entre as etapas de ensino, uma vez que a relação afetiva na e com a escola influencia diretamente na autoestima, na segurança emocional e no engajamento dos estudantes nos processos pedagógicos.

A sobrecarga emocional

A sobrecarga emocional e a busca por estabilidade são evidenciadas pela dupla jornada de adaptação que as crianças e adolescentes imigrantes enfrentar (escolar e familiar), o que pode levar a quadros de ansiedade. Nossos achados de pesquisa corroboram Thomé (2023): o estigma e o preconceito podem gerar sentimentos de exclusão, medo e raiva, dificultando a constituição de vínculos afetivos na escola, ampliando essa sobrecarga.

Em um panorama geral, a transição escolar para estudantes imigrantes é permeada por uma complexa trama de emoções: medo, ansiedade, tristeza, mas também esperança, alegria pela “conquista de passar de ano” (Kira, 11 anos) e pela expectativa de “aprender mais coisas” (B’Elanna, 14 anos). A compreensão de que “tudo muda” (B’Elanna, 14 anos) e que, apesar das dificuldades, “vai ser bom” (Kira, 11 anos), mostra a força desses estudantes.

Observamos que o medo do desconhecido, da separação dos amigos, da dificuldade das novas matérias é constante entre os estudantes imigrantes. Os adolescentes ouvidos relataram dificuldades para estabelecer laços estáveis com colegas no primeiro ano de vida no novo país, evidenciando o desequilíbrio nas relações de reciprocidade, gerando sentimentos de frustração, de desvalorização e de isolamento.

Uma dessas situações foi trazida por Worf, paraguaio, 11 anos, ao relatar a sensação de desvalorização e reclamar da falta de explicação ao ser realocado pela equipe escolar para um ano escolar inferior: “eu já estava, no meu país, no 5º ano, e aqui me colocaram no 4º”. Ninguém explicou o motivo de tal retorno. O menino não foi tratado como um sujeito de direito e sabia disso, evidenciando, como investigou Thomé (2023), que os deslocamentos forçados, muitas vezes, trazem os sentimentos de perda, luto e insegurança, que precisariam ser reconhecidos e trabalhados nas escolas.

Um ponto que emerge é a percepção de que a escola não oferece acolhimento adequado para a transição escolar entre as etapas de ensino, independentemente da nacionalidade dos estudantes, sendo este um problema grave e persistente na educação brasileira. Estudantes brasileiros do 6º ano relataram que nenhum professor ou coordenador conversou com eles sobre como seria o 6º ano, quando da transição do 5º. A mesma coisa foi com estudantes de outros anos, alguns na iminência de mais uma transição entre etapas de ensino (para o ensino médio).

Quando falamos com os adultos imigrantes responsáveis pelos estudantes, percebemos o abandono político-pedagógico-institucional. As responsáveis por Chakotay concordam que a escola “não é preparada” para essas transições, especialmente para os estrangeiros, e que o “Estado deveria intervir” para oferecer apoio psicológico e reuniões de orientação. A mãe e a tia do estudante estão alinhadas com o que observou Thomé (2023) o processo de integração local no Brasil deve considerar a subjetividade do migrante, incluindo suas emoções, traumas e expectativas, para promover uma inserção que vá além do aspecto jurídico e estrutural.

Para uma transição verdadeiramente acolhedora, à luz da psicologia de Henri Wallon, é imperativo que o sistema educacional brasileiro transcenda o mero cumprimento legal do acesso à educação. É fundamental que as escolas reconheçam a indissociabilidade entre afetividade, personalidade e cognição, criando um “meio estável” (Mahoney & Almeida, 2005) que promova a segurança emocional e a construção de vínculos sociais potentes entre crianças, adolescentes e adultos.

O desejo expresso por pais e estudantes por mais diálogo, apoio psicológico e estratégias institucionais de integração sublinha a necessidade de a escola extrapolar o aspecto burocrático e cognitivo estrito, assumindo seu papel como uma comunidade de aprendizagem que acolha e prepare integralmente seus estudantes.

A ruptura da trajetória educacional e a ausência de acolhimento estruturado

O terceiro eixo crítico diz respeito à falta de reconhecimento e suporte institucional para a complexa trajetória desses estudantes e pode ser considerado central na experiência de estudantes imigrantes, especialmente durante a transição escolar, estando intrinsecamente ligado aos seus sentimentos de vulnerabilidade e desvalorização, conforme apuramos. A escola falha em oferecer acolhimento intencional e em reconhecer a experiência cultural e educacional trazida de seus países de origem, mas antes da escola, o Estado falha com a escola e com essas pessoas. Não encontramos na Escola Azul nenhum trabalho de acolhimento ou de adaptação para os estudantes que chegavam de outros países.

Este eixo também se manifesta na falta de confiança que os estudantes têm nos adultos para tarefas de cuidado e suporte, como evidenciado pela preocupação de Bashir sobre quem cuidaria de sua irmã mais nova após a transição de etapa e turno, já que eles não estariam mais juntos e próximos.

Talvez B'Ellana tenha sido a estudante mais próxima a mostrar como os sonhos podem ficar no rastro das rodinhas das malas ao se mudar de país. Na Venezuela, a estudante queria ser médica, acreditava que poderia. Em vias de transitar do ensino fundamental para o ensino médio, o desejo e a confiança pareciam esvaír. B'Ellana nos disse: “eu queria ser médica, no meu país eu sei que isso seria possível, mas aqui não vou conseguir. Eu queria voltar”.

A transição escolar, quando desacompanhada de acolhimento, intensifica a vulnerabilidade emocional dos estudantes, que já carregam o peso da imigração. Waldman (2012), ao investigar o acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo, observou que movimentos como este terminam por configurar a “inserção” dos imigrantes no sistema público de ensino, porém sob a imposição do idioma nacional e o apagamento deliberado da diversidade cultural, negando à pessoa o direito de ser quem é.

Considerações Finais

Os dados colhidos em campo reforçam a importância do reconhecimento das trajetórias individuais de sofrimento e esperança desses estudantes. Dialogar e escutar, no cotidiano singular e atribulado, no contexto em que a educação se materializa na realidade brasileira, são práticas pedagógicas desafiadoras e necessárias. “Um diálogo e uma escuta que, sendo pedagógicos, possibilitem a transformação dos sujeitos envolvidos com o processo, o qual poderá reverberar em uma construção intencional de um mundo ‘outro’, mais justo, solidário e digno (Silva & Nogueira, 2025, p. 125).

Sobrecarga emocional, medo, *bullying*, tristeza, ansiedade, insegurança afetiva na transição, conforme narrado por Kira e pelas demais pessoas. É isso que encontramos. Na espiral dialética do desenvolvimento, essas crianças e adolescentes estariam abertos ao mundo; mas a escola parece ter-lhes fechado muitas portas e janelas. Extrapolamos: não só os refugiados e imigrantes. Isso parece ocorrer também com os demais estudantes em transição escolar com os quais conversamos, independentemente se brasileiros ou estrangeiros. No entanto, para os imigrantes e suas famílias, este fardo é mais pesado, ainda que reconheçam que estão melhores no Brasil do que estariam no país de origem, mesmo com a vontade de voltar presença constante em muitos.

Bauman (s.d.) afirma que os refugiados personificam nossos medos (de contato, do estranho e desconhecido). Tal medo, enquanto uma manifestação emocional (Wallon, 2007), parece gerar um outro tipo de medo, uma mistura que invisibiliza a presença dessas crianças e adolescentes no cotidiano escolar. Nenhum adulto da escola disse ter medo das crianças e dos adolescentes estrangeiros e nenhum estudante brasileiro nos fez essa afirmação, mas ele estava, sutilmente... presente na presença/ausência de crianças e adolescentes forasteiros.

A Escola Azul mostrou a falta de uma proposta de trabalho estruturada e intencional para lidar com a multiculturalidade e a diversidade de idiomas e culturas. Os documentos legais, criados, muitas vezes, em um contexto menos migratório, não impuseram mecanismos robustos para enfrentar essa realidade, deixando a escola em um estado de “obnubilação social e pedagógica” (Wallon, 2007), que impede o foco nas necessidades dos estudantes. Ouvimos, vimos, sentimos e fomos também afetados por esses elementos, na companhia das pessoas da pesquisa.

A constituição do eu destes estudantes é, não poucas vezes, atravessada pela presença de um outro que, na espiral dialética do desenvolvimento, termina por trazer elementos de um *sócius*, que acompanhará essas pessoas por toda sua existência, carregada por experiências de exclusão, dor, saudades, falta de pertencimento entre outros elementos. Afetivamente, esse *sócius*, companheiro da vida psíquica da pessoa, funcionando como um elemento essencial na constituição do eu, da dinâmica psíquica interna e das relações sociais, mantendo uma existência pulsante, ficou evidenciado na coleta do campo: ansiedade, baixa autoestima, abandono, insegurança, rejeição, tristeza, vazio emocional e solidão, sentimentos de inadequação, isolamento social, angústia, desamparo, mágoa, frustração, ressentimento, melancolia, tristeza. Não é preciso dizer mais sobre o estado emocional e social dos estudantes imigrantes.

Por fim, importante para considerarmos no domínio da afetividade dos estudantes imigrantes no processo de transição escolar, do lado das emoções e sentimentos, também a paixão. Na integração dialética entre corpo, psiquismo e ambiente social, a paixão, é exigente quanto ao seu “uso”. Sua ativação fisiológica está vinculada ao corpo e às sensações; relações e interações sociais influenciam em seu movimento, tornando-a mais consciente e direcionada na medida em que o desenvolvimento integral da pessoa ocorre.

Com a paixão, e sua capacidade de tornar a emoção silenciosa, os afetos intensos tornam-se mais conscientes, podendo ser direcionados para objetivos específicos e mediados pela razão, diferentemente das reações emocionais mais impulsivas. A paixão está ligada ao engajamento persistente, à busca de reconhecimento e realização pessoal. Assim, se emoção é uma manifestação imediata e expressiva da afetividade, a paixão envolve maior elaboração cognitiva, constância e propósito social, tornando-se essencial para processos de identificação, pertencimento e desenvolvimento de projetos pessoais, tornando a pessoa senhora de suas reações afetivas.

Quando consideramos os estudantes imigrantes no processo de transição escolar e todos os atravessamentos aqui discutidos, podemos afirmar que a pessoa, no domínio da paixão, passa a reagir não apenas aos estímulos orgânicos, mas à experiência do e com o outro. Nossos estudantes, imigrantes e em situação de transição escolar, no domínio da paixão podem silenciar as emoções de tonalidades negativas as quais não encontram interlocutores para discutir e, assim, buscar algum lugar de pertencimento. Observamos que, ainda de modo indireto a princípio, a pesquisa oportunizou expressão de sentimentos e emoções sem a necessidade de escondê-los. Ora, parece, portanto, necessário que os adultos da escola criem intencionalmente estes espaços de participação e protagonismo, coisa que vimos estar muito distante na realidade da Escola Azul. Pelo contrário, as memórias de violência, a falta de entendimento das regras ou das matérias e a dificuldade de fazer amigos podem impactar diretamente na aprendizagem de crianças e de adolescentes imigrantes em processo de transição escolar, tornando suas trajetórias escolares ainda mais fragilizadas. Se para (Sayad, 1998), o estrangeiro nunca completaria sua chegada, Elias e Scotson (2000) nos lembram que ser estrangeiro terminaria por ser um modo de ficar. Eles existem, sentem, resistem e estão aqui, conosco.

Referências

- Abelson, M. I., Silveira, L. M., & Assis, S. G. de. (2023). Nas margens da insegurança: Investigações sobre crianças em situação de migração e refúgio. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 33, e33072. <https://doi.org/10.1590/S0103-7331202333072>
- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. (2009, dezembro). *Diretrizes sobre proteção internacional n. 8: Solicitações de refúgio apresentadas por crianças*. ACNUR. <https://www.refworld.org/es/pol/posicion/acnur/2009/es/130754>
- Almeida, L. R. de. (2014). A questão do eu e do outro na psicogenética walloniana. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(4). <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000300013>
- André, M. (2005). *Etnografia da prática escolar*. Papirus.
- Antunes, R. (2005). *O caracol e sua concha: Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho*. Boitempo.
- Barreto, B. T., Silva, J. M. S., & Prandini, R. C. A. R. (2024). Função tônica e afetividade: As manifestações corporais na escola. In Silva, J. M. S. & Prandini, R. C. A. R. (org.). *Afetividade e formação de professores*. Pontes Editores.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (s.d.). O medo dos refugiados. *Fronteiras do Pensamento*. <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/zygmunt-bauman-o-medo-dos-refugiados>
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1997). Os excluídos do interior. In P. Bourdieu (Coord). *A miséria do mundo* (pp.481-486). Vozes.
- Camargo, G. B., & Garanhani, M. C. (2022). A etnografia, o menos-adulto e a triangulação na pesquisa com crianças. *Revista Educação em Questão*, 60(64), 1–20. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28542>
- Carli, F. D. (2018). *Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil...* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/21293/2/FI%C3%A1vio%20Dalera%20de%20Carli.pdf>
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Boitempo.
- Costa, G. (1969). Divino maravilhoso (C. Veloso & G. Gil, Compositores). In *Gal Costa* [LP]. Universal Music. <https://www.youtube.com/watch?v=Emu4JrrfpM0>
- Dantas, H. (1992). Do ato motor ao ato mental: A gênese da inteligência segundo Wallon. In Y. de La Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 35-97). Summus.

- Elias, N., & Scotson, J. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*. WVA.
- Fatyass, R., & Voltarelli, M. A. (2024). Agência, participação e protagonismo infantil. *Revista Eletrônica de Educação*, 18(1), e583999. <https://doi.org/10.14244/198271995839>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2024, dezembro 4). *Número de crianças desacompanhadas...* <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/numero-de-criancas-desacompanhadas-e-separadas-migrando-na-america-latina-e-caribe-bate-recorde>
- Gaya, A. (2016). *Projetos de pesquisa científica e pedagógica*. Penso.
- Ingold, T. (2015). Desenhando juntos: fazer, observar, descrever. In T. Ingold. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição* (pp. 315-324). Vozes.
- Junger da Silva, G., Cavalcanti, L., Lemos Silva, S., & de Oliveira, A. T. R. (2024). *Observatório das Migrações Internacionais*. OBMigra; Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento das Migrações. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%20-%209ed/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%209%20edicao%20-%20final.pdf
- Lionetti, L., Coscia, V., & Zapiola, M. C. (2018). *La historia de la educación en la Argentina*. Prohistoria.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem. *Psicologia da Educação*, (20), 11–30. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s1414-69752005000100002
-
- Mahoney, A. A. (2000). Introdução. In A. A. Mahoney & L. R. Almeida (org.) *Henri Wallon: Psicologia e educação* (pp. 9-18). Loyola.
- Malinowski, B. (1980). Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In A. Zaluar (Org.), *Desvendando máscaras sociais* (pp. 39–62). Livraria Francisco Alves.
- Martuscelli, P. N. (2017). Crianças desacompanhadas na América Latina. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 5(1), 77-96. https://www.researchgate.net/publication/318471825_Criancas_desacompanhadas_na_America_Latina_refle_xoes_iniciais_sobre_a_situacao_na_America_Central
- Merani, A. L. (1977). *Psicologia e pedagogia*. Editorial Notícias.
- Pastoral da Criança. (2025). *Migrantes e refugiados* [PDF]. <https://www.pastoraldacrianca.org.br/politicas-publicas/migrantes-e-refugiados>
- Sayad, A. (1998). *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. EDUSP.
- Silva, L. C. G., & Nogueira, S. N. (2025). O diálogo e a escuta pedagógicos: Uma relação indissociável. In M. A. R. S. Franco & L. C. G. Silva (Orgs.), *Pedagogia(s) emancipatórias: Desafios e possibilidades* (pp. 125–144). Leopoldianum.
-
- Thomé, R. G. (2023). *Crianças e adolescentes em situação de refúgio: da proteção social à integração local*. Ed. PUC-Rio.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2010). Bullying na escola. *Educação*, 35(3), 449–464. <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v35n03/v35n03a07.pdf>
- Waldman, T. C. (2012). *O acesso à educação escolar de imigrantes...* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.2.2012.tde-15082013-101420>

Wallon, H. (1971). *As origens do caráter na criança*. Difusão Europeia do Livro.

Wallon, H. (1986a). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In M. J. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Orgs.), *Henri Wallon* (pp. 168–178). Ática.

Wallon, H. (1986b). O papel do outro nas consciências do eu. In M. J. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Orgs.), *Henri Wallon* (pp. 160–167). Ática.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.

Informações sobre os autores

Elizane Henrique de Mecena: Pedagoga pela Faculdades Integradas de Ribeirão Pires-SP, mestre em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo e doutoranda no PPG Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6152-7347>

E-mail: ehmecena@yahoo.com.br

Carlos Antonio Giovino Júnior: Licenciado em História pela Universidade de São Paulo, mestre em História e Filosofia da Educação e doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) e Psicologia da Educação (PED) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9314-4406>

E-mail: cgiovinazzo@pucsp.br

Laurinda Ramalho de Almeida: Pedagoga e especialista em Orientação Educacional pela Universidade de São Paulo, mestra e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

E-mail: laurinda@pucsp.br

Nota: o texto deste artigo foi escrito em conjunto por todos os seus autores a partir do trabalho de campo realizado por Elizane Henrique de Mecena.

Submissão: 13 mar. 2026

Aceito: 22 abr. 2026