

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

JOAQUIM RAUBER

**O MUNDO ESTÁ FAZENDO MUITO BARULHO!
Espacialidades e vivências de[com] crianças-migrantes-estrangeiras**



**PORTO ALEGRE
2023**

JOAQUIM RAUBER

**O MUNDO ESTÁ FAZENDO MUITO BARULHO!
Espacialidades e vivências de[com] crianças-migrantes-estrangeiras**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para o título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini

Coorientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

PORTO ALEGRE

CIP - Catalogação na Publicação

Rauber, Joaquim
O MUNDO ESTÁ FAZENDO MUITO BARULHO! Espacialidades
e vivências de[com] crianças-migrantes-estrangeiras /
Joaquim Rauber. -- 2023.
337 f.
Orientadora: Ivaine Maria Tonini.

Coorientador: Jader Janer Moreira Lopes.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Crianças-migrantes-estrangeiras. 2. Vivências.
3. Espacialidades. 4. Geografia da Infância. 5.
Migrações infantis. I. Tonini, Ivaine Maria, orient.
II. Lopes, Jader Janer Moreira, coorient. III. Título.

JOAQUIM RAUBER

O MUNDO ESTÁ FAZENDO MUITO BARULHO!
Espacialidades e vivências de[com] crianças-migrantes-estrangeiras

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para o título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini

Coorientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Porto Alegre, 04 de setembro de 2023.

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini – UFRGS

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes – UFJF

Profa. Dra Ana Cláudia Carvalho Giordani – UFF

Profa. Dra Denise Wildner Theves – UFRGS

Profa. Dra Lígia Beatriz Goulart – UFRGS

Prof. Dr. Mathusalam Pantevis Suarez - USCO

À Alana,
Pela vida compartilhada.
Com amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Coloco-me em estado total de agradecimento - não pela chegada - mas pelo processo acompanhado que vivi.

Agradeço profundamente a Alana, amor meu, que esteve comigo em todos os momentos, me convidando a estar com as crianças de forma respeitosa, ética e amorosa. Por estar sempre atenta aos barulhos que o viver apresenta. E, à Olívia, que gatilmente, provoca novos modos de habitar o mundo de que só os gatos são capazes, alongando o conceito de companheirismo aprendido até então.

À professora Ivaine Maria Tonini, imensamente generosa e afetuosa, ensina sobre liberdade e coragem como modo de se relacionar com a vida. É por sua coragem que destrajetar foi possível e contigo aprendi que a escola e a universidade pode ser um lugar feliz, amoroso e por isso mesmo, rigoroso. Obrigado por tudo e por tanto desde o mestrado.

Ao professor Jader Jader Moreira Lopes - essencial e inspiração - que está comigo neste caminho, ensinando-me muito sobre as maneiras amorosas e éticas de caminhar pelas/com as teorias, a academia, as infâncias, as crianças e as geografias. Obrigado por me permitir ser outros!

Às crianças-migrantes-estrangeiras, em especial: Ednisson, Elliot, Joice, Mari, Nádia e Rosalynda, a amizade e o viver de vocês são preciosidades! Obrigado por me ensinar a ouvir os barulhos das borboletas.

Às instituições: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), Campus Bento Gonçalves, pelo apoio e fomento; Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. À Secretaria Municipal de Educação de Bento Gonçalves, pelo aceite e parceria; À Escola Municipal de Ensino Fundamental Agostino Brun (direção, professores, funcionárias, famílias e crianças) pelo aceite, acolhimento e pela generosidade de estarmos juntos.

À minha família que compreende o processo vivido, meus irmãos Gustavo (*in memoriam*) e Josué e em especial ao meus pais, Orlando e Miriam.

Ao grupo de pesquisa GRUPEGI e que se constitui um lugar de afetos, de reelaboração criadora e de novos mundos possíveis.

Aos colegas de doutorado e professores pela amizade e oportunidade de aprender com vocês.

Ao coletivo Geo(in)definidos, grupo que estuda, pesquisa, milita, ensina e alimenta as lutas cotidianas e que compartilham da sorte de ter sido orientado(a) ou ser ex-orientandos(as) da Profa. Ivaine.

À Banca examinadora: Ana Cláudia Carvalho Giordani (UFF), Denise Wildner Theves (UFRGS), Lígia Beatriz Goulart (UFRGS) e Mathusalam Pantevis Suarez (USCO) pela presença generosa de estar comigo neste caminhar.

Há muitas formas de se curvar para o mundo. Veja como os bebês e as crianças nos forçam a romper nossas escalas para chegar até a escala delas. São sempre sujeitos que decolonizam nossas relações espaciais e adultas, reinventam nossas corporeidades às vezes tão endurecidas (LOPES, 2021, p. 43).

RESUMO

Constituído como *destrajetos*, este é um estudo com muitos barulhos. Barulhos do viver, entre crianças-migrantes-estrangeiras e adultos, que juntos se propõem a aprender, vivenciar paisagens, espacialidades e lugares que constituem novos modos de pensar e habitar as geografias. Buscou a compreensão de como as crianças, produtoras de cultura, cotejam novas compreensões de infância e de como vivenciam os espaços. Uma pesquisa *com* que carrega a perspectiva de estar imbuída de coletividade, em que as pessoas que estão no processo são autoras de muitos dos percursos. A partir da criação de um livro digital, mapas vivências e no estar na polifonia de vozes, palavras e línguas, ficou evidente as perspectivas com relação: a importância da autoria das crianças; a concepção de que somos totalidade; as questões éticas; a não categorização para análises; a não neutralidade; a não interpretação de suas narrativas; a não comparação; a produção coletiva e a abertura radical à novidade que é se encontrar com outros, a partir das pesquisas pós-qualitativas. Entende-se que cada vivência é única e o aprender é gerador do novo, a partir da teoria histórico-cultural e do campo da Geografia da Infância. Na compreensão do espaço como coetâneo, heterogêneo e múltiplo, as crianças-migrantes-estrangeiras que vieram - e continuam a vir - para o Brasil produzem cultura a partir do plano social: mudam, alteram, influenciam a partir de suas vivências e espacializam suas autorias no mundo. Convidam, a partir de suas narrativas, os adultos para que dediquem atenção aos barulhos do mundo, a estrangeiridade e a condição passageira que é o viver.

Palavras-chave: Criança-migrante-estrangeira, Vivências, Espacialidades, Geografia da Infância.

RESUMEN

Constituido como descamino, este es un estudio con muchos ruidos. Ruidos de vivir, entre niños-migrantes-extranjeras y adultos, que juntos se proponen aprender, experimentar paisajes, espacialidades y lugares que constituyen nuevas formas de pensar y habitar geografías. Buscó comprender cómo los niños, productores de cultura, comparan nuevas comprensiones de la infancia y cómo experimentan los espacios. Una investigación con la perspectiva de imbuirse de colectividad, en la que las personas que están en el proceso son los autores de muchos de los caminos. A partir de la creación de un libro digital, mapas de vivencias y estar en la polifonía de voces, palabras y lenguajes, las perspectivas relacionadas con: la importancia de la autoría infantil; la concepción de que somos totalidad; cuestiones éticas; no categorización para el análisis; no neutralidad; la no interpretación de sus narrativas; no comparación; producción colectiva y apertura radical a la novedad del encuentro con los demás, a partir de la investigación poscualitativa. Se entiende que cada vivencia es única y el aprendizaje genera algo nuevo, basado en la teoría histórico-cultural y el campo de la Geografía de la Infancia. Al entender el espacio como contemporáneo, heterogéneo y múltiple, los niños-migrantes-extranjeras que vinieron - y siguen llegando - a Brasil producen cultura desde el plano social: cambian, alteran, influyen desde sus vivencias y espacializan su autoría en el mundo. A partir de sus narrativas, invitan a los adultos a prestar atención a los ruidos del mundo, la extranjería y la condición transitoria que es la vida.

Palabras clave: Niños-migrantes-extranjeras, Vivencias, Espacialidad, Geografía de la Infancia.

ABSTRACT

Constituted by different paths, this is a study with many noises. Noises of living, between children-foreign-migrants and adults, who together propose to learn, experience landscapes, spatialities and places that constitute new ways of thinking and inhabiting geographies. It sought to understand how children, producers of culture, compare new understandings of childhood and how they experience spaces. A research with the perspective of being imbued with collectivity, in which the people who are in the process are the authors of many of the paths. From the creation of a digital book, experience maps and being in the polyphony of voices, words and languages, the perspectives related to: the importance of children's authorship; the conception that we are totality; ethical issues; non-categorization for analysis; non-neutrality; the non-interpretation of their narratives; non-comparison; collective production and radical openness to the novelty of meeting others, based on post-qualitative research. It is understood that each experience is unique and learning generates something new, based on historical-cultural theory and the field of Geography of Childhood. In understanding space as contemporary, heterogeneous and multiple, foreign-migrant children who came - and continue to come - to Brazil produce culture from the social plane: they change, alter, influence from their experiences and spatialize their authorship in the world. Based on their narratives, they invite adults to pay attention to the noises of the world, foreignness and the transient condition that life is.

Keywords: Foreign-migrant-child, Experiences, Spatialities, Geography of Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Seger - Travesseiro/RS ..	27
Figura 2 - Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã - Estrela/RS.....	28
Figura 3 - Balões biodegradáveis de gás hélio e sementes de árvores nativas	31
Figura 4 - Países de origem de estudantes estrangeiros no RS em 2010	111
Figura 5 - Países de origem de estudantes estrangeiros no RS em 2020	111
Figura 6 - Apresentação do assentimento das crianças.....	125
Figura 7 - Localização da EMEF Agostino Brun.....	135
Figura 8 - Fachada da EMEF Agostino Brun	136
Figura 9 - Assentimento Ednisson, Nádia e Rosalynda	157
Figura 10 - Brincadeira de assentimento com as crianças.....	161
Figura 11 - Procurando lugares e países no globo.....	164
Figura 12 - Escutando os barulhos do mundo.....	167
Figura 13 - Apresentando o professor Jader	169
Figura 14 - China ou EUA, quem é maior?	171
Figura 15 - Assentimento Joice, Mari e Elliot	172
Figura 16 - Brincadeira para o assentimento.....	176
Figura 17 - O restaurante!	185
Figura 18 - Música Caminantes (Yamandú Costa, Martín Sued e Luís Guerreiro) .	190
Figura 19 - Quadro de palavras em diversas línguas.....	193
Figura 20 - <i>Casabe</i> – Venezuelano e <i>Kassav</i> – Haitiano	196
Figura 21 - Livro: O nosso mundo: vivências de crianças-migrantes-estrangeiras	199
Figura 22 - Pesquisando imagens e mapas do bairro	262
Figura 23 - Imagem de satélite com a localização da escola	263
Figura 24 - Imagem de satélite com a localização do “matinho”	264
Figura 25 - Desenho dos lugares de vivência da Nádia	266
Figura 26 - Construção do mapa vivencial do Ednisson	276
Figura 27 - Registro das vivenciais de Elliot, Mari e Joice.	288
Figura 28 - Coletando pedras raras.....	289
Figura 29 - Carcaça de Formiga de Fogo	290
Figura 30 - A escola a partir dos nossos olhares	291
Figura 31 - Construindo o mapa vivencial da escola.....	292

Figura 32 - Uma foto juntos.....	294
Figura 33 - Capa do livro: Mania de Explicação - Adriana Falcão	297
Figura 34 - Borboleta.....	311
Figura 35 - Música Viagem Passageira - Gal Costa.....	315

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrícula por país de origem no RS – 2010/2020	35
Gráfico 2 - Matrícula por nacionalidade estrangeira no RS - 2010/2020	108
Gráfico 3 - Principais países de origem de estudantes estrangeiros no Rio Grande do Sul - 2010/2020.....	109
Gráfico 4 - Estudantes estrangeiros por cor/raça - Rio Grande do Sul- 2020	112
Gráfico 5 - Estudantes estrangeiros por idade - Rio Grande do Sul - 2020	113
Gráfico 6 - Estudantes estrangeiros por etapa de ensino/modalidade - Rio Grande do Sul - 2020.....	114
Gráfico 7 - Dependência escolar dos estudantes estrangeiros no Rio Grande do Sul - 2020.....	115
Gráfico 8 - País de origem dos estudantes estrangeiros em Bento Gonçalves - 2020	119

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização das escolas.....	32
Mapa 2 - Região Metropolitana da Serra Gaúcha - RS/2020	134
Mapa 3 - Mapa vivencial da Nádia	268
Mapa 4 - Mapa vivencial da Rosalynda	272
Mapa 5 - Mapa vivencial do Ednisson	278
Mapa 6 - Mapa vivencial da escola – Elliot, Joice e Mari	293

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Palavras-chave utilizadas na revisão de literatura	45
Quadro 2 - Pesquisas envolvendo migrações na SciELO	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais municípios de moradia dos estudantes estrangeiros no Rio Grande do Sul - 2020	116
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CSNU	Conselho de Segurança das Nações Unidas
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
GRUPEGI	Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância
IEEEM	Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MINUJUSTH	Missão das Nações Unidas para o Apoio à Justiça no Haiti
ONU	Organização das Nações Unidas
RS	Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SPGG	Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCI	Termo de Concordância da Instituição
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. DOS INÍCIOS: CONVITE - <i>SOTI NAN KÒMANS: ENVITASYON</i>	20
1.1 Caminhos - <i>Chemen</i>	26
1.2 Movimentos - <i>Mouvman</i>	34
1.3 Pesquisa pós-qualitativa - <i>Rechèch apre kalitativ</i>	40
1.4 Aproximações - <i>Apwoksimasyon</i>	44
2. DOS NASCIMENTOS: INFÂNCIAS, CRIANÇAS, GEOGRAFIAS - <i>SOTI NAN FÈT: ANFANS, TI MOUN, JEWOGRAFI</i>	53
2.1 A Modernidade - <i>Modènite</i>	58
2.2 Depois da Infância e Pós-Infância - <i>Apre Childhood ak Post Childhood</i>	65
2.3 Espaço - <i>Espas</i>	71
3. DAS TRANSFORMAÇÕES: DESENVOLVIMENTO HUMANO E LINGUAGEM - <i>SOTI NAN TRANSFÒMASYON: DEVLOPMAN IMEN AK LANGAJ</i>	77
3.1 Condição cultural da aprendizagem humana - <i>Kondisyon kiltirèl aprantisaj moun</i>	95
3.2 Aposta na linguagem - <i>Pari sou lang</i>	101
4. DAS VISIBILIDADES: CRIANÇAS-MIGRANTES-ESTRANGEIRAS - <i>NAN VIZIBILITE: TIMOUN-MIGRAN-ETRANJE YO</i>	105
4.1 Cenários no Rio Grande do Sul - <i>Senaryo nan Rio Grande do Sul</i>	107
4.2 Cenários em Bento Gonçalves - <i>Senaryo nan Bento Gonçalves</i>	117
5. DOS ENCONTROS - <i>NAN REYINYON YO</i>	121
5.1 Questões éticas - <i>Kesyon etik</i>	123
5.2 Escolas - <i>Lekòl yo</i>	131
5.3 Chegar na escola - <i>Rive nan lekòl la</i>	135
5.4 Assentimento - <i>Konsantman</i>	140
6. MUITAS VOZES - <i>ANPIL VWA</i>	180

7. UM LIVRO - <i>YON LIV</i>	187
8. MAPAS VIVENCIAIS - <i>KAT EKSPERYANS YO</i>	260
8.1 Mapa das nossas vivências na escola - <i>Kat jeyografik eksperyans nou nan lekòl la</i>	289
8.2 Mania de explicação: as espacialidades e as línguas - <i>Mani pou eksplikasyon: espasyalite ak lang</i>	295
9. DOS BARULHOS DO MUNDO - <i>SOTI NAN BRI MOND</i>	309
REFERÊNCIAS - <i>REFERANS</i>	316
ANEXO 1 TCI - Rede Municipal e Direção da Escola	327
ANEXO 2 TCLE - Responsável Legal	331
ANEXO 3 TALE - Crianças.....	334
ANEXO 4 Termo de Autorização e Uso Imagens, e Som de voz para fins de pesquisa	336

Parte 1

DOS INÍCIOS: CONVITE

SOTI NAN KÒMANS: ENVITASYON

Diante da tranquilidade que o idêntico oferece – o mesmo texto, a mesma voz, os mesmos seres – a diferença não faz mais que produzir o sem forma, o indefinido, a perturbadora sensação do estranho sem nome (SKLIAR, 2014, p. 30).

Toc, toc, toc!

- Quem há de ser? A esta hora! Não espero ninguém.
- Mandaram-lhe entregar. É um convite.
- Convite? Não há razões para convites, ninguém que conheço está por dar festas. Há de ser engano.
- Um convite, entre tantos outros! Permita-se, desacostume da ideia de que a vida corrida não oferece inéditos cotidianos.
- Sabes de quem é o convite ou para quem se destina?
- Não.
- Mas se chega até aqui, talvez seja mesmo meu. Há certa preparação antes de enviar um convite a alguém. É preciso endereço, talvez um telefone, informações. Ou tudo não passa de um engano?
- Eu diria que é preciso disponibilidade para o encontro.
- Como sei, se este convite não tem meu nome?
- É desassossego. Transformação. Te permite participar e povoar um espaço que talvez não tenha seu nome ou que não fora pensado para você?
- Já não sei. Mas gostaria.
- Quando a diferença bate à porta por onde escapas?
- Isso tudo é uma grande incógnita.
- Talvez seja apenas um convite a sair pelo mundo e encontrar uma linguagem que poderá significar descobrir, duvidar, explorar, desassossegar, errar, seguir, andarilhar...
- O que sugere entender?
- Que nem tudo carece de entendimentos e traduções. É um convite. Permita-se sentir medo, talvez um estranhamento, desconforto ou perturbação. Talvez seja uma turbulência passageira. Mas, talvez afete toda sua vida.
- E se eu não for convidado, tudo não passar de um engano?
- Aprenda a festejar a estrangeiridade que nos habita.

(RAUBER; MORARI, 2021, não publicado)

Convite às diferenças! Sinta-se convidado a pensar sobre/com as diferenças, em pensar o que ela produz em você. A diferença que está entre línguas, por exemplo, também está no interior de uma mesma língua. Por isso, pensar a/na diferença é pensar no outro e em si mesmo. Isto é, a diferença não habita somente o outro, o estrangeiro.

Quando encontramos com o desconhecido parece comum certos sentimentos como o medo, mas também certo desejo quando se coloca as interrogações e os desafios, surgindo o mistério. Ao passar pelo sumário, talvez algum outro sentido tenha sido lhe provocado. Pois é sobre isso o convite.

Convite para que leias o crioulo haitiano¹. Já ouviste falar dele? Já ouviste o falar deles? A escolha não é aleatória, relaciona-se com a temática da pesquisa que vem se constituindo e porque não dizer, com os **achados** da pesquisa. Achar algo é encontrar o conhecido perdido ou o desconhecido. Aqui, as duas coisas se encontram:

¹ Como forma de homenagem às crianças-migrantes-estrangeiras, o sumário apresenta os títulos traduzidos em crioulo haitiano. O mesmo acontece nas aberturas de capítulos, títulos e subtítulos. O exercício exige muitas reflexões quanto as traduções. Poderemos pensar que esta é uma vivência que as crianças se deparam quando chegam ao Brasil.

são. É encontrar o encontro, no caso, a vida das crianças haitianas. As crianças-migrantes-estrangeiras haitianas são as que mais chegam ao Rio Grande do Sul (RS). Também é parte do que encontramos na rua, no mercado, na padaria. É composição do que escutamos no espaço que estamos. Não passa despercebido porque reside algo interessante ao imaginário a partir do pensamento: que será que estão a conversar?

Carece tradução? Tenho receio. Deixe ir essa tentativa que costuma ser a primeira opção. Skliar (2014) traz a partir do mito de *Babel*²: “a tradução resolve a desordem, diziam-nos. Ordena para sempre a desordem” (p. 29). Convido a não resolver essa suposta desordem. Habitar a desordem, a novidade, o mistério, a possibilidade de afetar-se pelo/com o outro. Habite mesmo que muito sutilmente, mesmo que em um propósito com muitos limites, permita-se habitar uma sensação sem nome, sem uma língua que te é comum, mas é para muitas das crianças-migrantes-estrangeiras que aqui chegam. É, pois, um convite para que, a partir delas, festejes a estrangeiridade que lhe habita que é talvez passageira ou talvez por toda vida, na tentativa de que “em el encuentro con el extranjero, no aprendamos que, en realidad, nosotros también somos extranjeros” (LARROSA, 2002, p. 69). Isso, também aprendemos com Laraia (1995) no seu clássico livro *Cultura - Um conceito Antropológico*, cuja primeira edição é de 1986: conhecer o diferente é se reconhecer como diferente.

As crianças estrangeiras que vieram - e continuam a vir - para o Brasil produzem cultura a partir do plano social que as recebem. Isso acontece com todos nós, ninguém chega fora de um mundo que já preexiste. Beleza de ser humano ou, muitas vezes, tragédias da vida humana. As crianças chegam e mudam, alteram, influenciam a partir de suas vivências e espacializam suas autorias no mundo. Esta escrita-pessoa ressoa, portanto, como um convite para que possamos nos aproximar das crianças-migrantes-estrangeiras e de suas compreensões sobre si e sobre o mundo que as cercam.

² O mito de Babel faz supor que antes todos se expressavam com uma mesma língua. Reunidos na construção da torre para chegar aos céus e aos deuses, os homens foram castigados por seu orgulho precisamente com a diferença de línguas. Numa só cajadada, o mito introduz duas consequências: (a) a suposição de uma unidade perdida – que a linguagem da ciência se esforça por recuperar e (b) a interpretação de que a diferença é um castigo. Infelizmente, este mito bíblico funda nossas concepções sobre a diversidade! (GERALDI, 2014, p. 08).

O MUNDO ESTÁ FAZENDO MUITO BARULHO! Espacialidades e vivências de[com] crianças-migrantes-estrangeiras se constituem como convite de estar atento aos barulhos que o mundo tem feito e da nossa disponibilidade de atentar, de afetar-se e de estar com estes barulhos.

Para isso, na parte 1, no item 1.1 denominado *Caminhos - Chemen*, a intenção é repensar, pensar e compreender o percurso vivido para situar de onde se está falando, e de que atravessamentos povoam esse caminho. Na sequência, 1.2 *Movimento - Mouvman* apresenta questões relativas ao percurso que vem se constituindo da pesquisa, como a justificativa, os objetivos e a metodologia.

A preocupação legal com a criança estrangeira surge a partir de uma série de tratados e legislações: A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948 apresenta, em seu artigo 15, que todo indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade; a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 afirma que desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade; a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989, ratificada por 196 países, tornou-se o tratado mais ratificado da história. A partir de 1990, a Convenção direciona diversas leis na América Latina. No Brasil, as legislações vêm para garantir que as crianças estrangeiras possuem os mesmos direitos da criança brasileira, com respeito máximo à sua nacionalidade. Ser criança em território!

Pensar as crianças traz uma enorme responsabilidade. É entender as crianças para muito além de uma visão simplificada, vazia e fragilizada. Por isso, na parte 2, intitulada: *Dos nascimentos: infâncias, crianças, geografias - Soti nan fèt: anfans, ti moun, jewografi* há a discussão sobre as crianças e as infâncias, muitas vezes encaradas como sinônimos. Não são possíveis de serem sobrepostas como etapas ou fases da cronologia do ser humano. O percurso histórico da ideia de criança nos mostra que há uma construção que desvaloriza, tratando-as como seres incompletos, marcados pela falta e não pela presença.

Historicamente essas concepções reforçaram-se de teorias e tendências, nas quais as crianças são como folhas em branco que estão para serem preenchidas e treinadas pelos adultos. Cabe dizer que esse acabamento e esvaziamento das concepções de criança, como herança, recaem sobre todas as crianças, inclusive as estrangeiras. Tratando de um percurso histórico sobre as constituições da criança, da infância e da geografia surge o tópico 2.1 *A Modernidade - Modènite* com as implicações desse período histórico e que posteriormente avança para a discussão

sobre os conceitos de espaço; No tópico 2.2 *Espaço - Espas* especialmente a partir de Doreen Massey, cuja intenção é justamente pensar outros espaços e por assim dizer, por concepções alargadas sobre isso.

Na parte 3: *Das transformações: desenvolvimento humano e linguagem – SOTI Nan transfòmasyon: devlopman imen ak langaj* outras concepções sobre o ser humano e das dimensões de seu desenvolvimento implicam em outro entendimento de espaço e de educação. Para isso, adentro na Teoria Histórico-Cultural, a partir de Vigotski ³relacionando o aprender como gerador do novo. A partir de Vigotski, a criança não nasce em um espaço somente físico, mas, em territórios disputados, uns que já estão dados, outros proibidos. O espaço está composto por elementos da paisagem e, desse modo, se entendemos a paisagem criada historicamente, ela também desenvolve particularidades nas pessoas. Mas, por si só, ela não é determinante, já que tem uma dimensão importante que é a autoria no mundo, fazendo com que as vivências sejam diferenciadas entre as pessoas. No item 3.1: *Condição cultural da aprendizagem humana - Kondisyon kiltirèl aprantisaj moun* coloca contato com o outro e de aprender através do outro.

Nos últimos anos tem se tornado frequente as discussões acerca dos movimentos de migração. Apresentam para seus contextos e realidades, como no estado do Rio Grande do Sul, implicações políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais. Pouco se tem focado na abordagem da questão pelo ponto de vista educacional, especialmente pelas crianças estrangeiras e com elas. Assim, a parte 4 intitulada: *Das visibilidades: tornar crianças-migrantes-estrangeiras visíveis - Soti nan vizibilite: fè timoun migran etranje vizib* apresenta o levantamento de dados especialmente a partir do Censo Escolar. E visibilizar é pertinente porque certo silenciamento se estende para além de um campo pedagógico, por exemplo. Em uma consulta a um dos levantamentos mais recente do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) de 2019, por exemplo, que traça o *Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil. Subsídios para elaboração de políticas*, as crianças foram desconsideradas. A ausência total desse público não se justifica pela falta dele, pois observamos o aumento vertiginoso de matrículas de crianças estrangeiras nas escolas do Rio Grande do Sul, por exemplo. A partir da análise

³ Existem diversas formas de escrita do nome de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), por exemplo: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotski. Neste trabalho será usado Vigotski, exceto nas citações e referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

destes dados escolares, de idade, gênero, raça, nacionalidade, país de origem, é possível aproximar-se dessas crianças e confirmar a existência delas nesse contexto.

A partir disso, na parte 5: *Dos encontros - Nan reyinyon yo*, fica evidente as questões que são importantes neste caminhar: a autoria das crianças; a concepção de que somos totalidade; as questões éticas; a não categorização para análises; a não neutralidade; a não interpretação de suas narrativas; a não comparação; a produção coletiva e a abertura radical à novidade que é se encontrar com outros, a partir das pesquisas pós-qualitativas. Há, nesta parte, o encontro com as crianças, com as escolas e o assentimento com elas.

Ir à escola, permitiu o encontro com o que se denominou: *Muitas vozes - Anpil vwa*, parte 6, ecoando o viver e o brincar nos diferentes espaços escolares, com diferentes crianças. Passa-se acompanhar narrativas das brincadeiras e o trânsito das crianças na polifonia herdada por Bakhtin.

A polifonia constitui a parte 7: *Um livro - Yon liv*, momentos em que crianças e adultos se envolvem na criação de um livro digital. Suas narrativas acerca de como vivenciam os espaços, que constituem suas autorias no mundo, nos possibilitaram pensar novos modos de habitar as geografias. Na compreensão do espaço como múltiplo e aberto, constitui-se os mapas vivências, parte 8: *Mapas vivenciais - Kat eksperyans yo* – como registro único do aqui e do agora, das paisagens e geografias que nos habitam, nos fazem e nos acompanham.

E, a parte 9: *Dos barulhos do mundo - Soti nan bri mond*, em que o viver das crianças produz sentidos e provisórios finais, que colocam em movimento o estar junto, os conceitos e as relações tecidas na coletividade. Portanto, um convite final endereçado aos adultos, que dediquem atenção aos barulhos do mundo, a estrangeiridade e ao viver - como condição passageira.

1.1 Caminhos

Chemen

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma (BARROS, 2013, p. 276).

Passear pelas palavras que compõem um percurso, um texto e um contexto. A escrita provoca e possibilita um movimento de escolha de palavras. Escolher e inventar palavras que povoam de sentidos uma narrativa que comporta intensidades, encontros e desassossegos de alguém que se coloca em movimento. Esse como sensação de abertura, de não linearidade. Proposta de um devir que, para Deleuze e Guattari (1997), não está nem no objeto, nem no sujeito e, sim, no movimento.

Para começar a palavra escola e todas as ressonâncias que dela surgem. É como se ela estivesse ao chão e que em um sopro se erguesse e com ela uma nuvem de alguma substância, como um pó brilhante, e movimentasse com ela uma grande porção de outras palavras que a partir de sua escolha, outros tantos pós coloridos dançam pelo ar. Tem a ver com a cor que cada um vê nas palavras. A cor da palavra escola, para mim diz respeito a um movimento de começo, de nascimento.

Nasci em uma escola. Mais do que isso: nasci filhos de professores, em uma escola pública. Como professores estaduais, na época recém nomeados, meus pais se mudaram para um pequeno distrito, que, anos mais tarde, se tornaria município. Dada época, no distrito não havia casas para alugar, por exemplo, e a condição possível foi morar na escola, como num anexo, já que o prédio era um antigo seminário e, por isso grande e espaçoso. (Figura 1). Penso que reside aqui um desassossego, uma narrativa repetida ao longo da história de meus pais e minha, e de meus irmãos, nesta comunidade: a denominação em épocas mais, outras menos, mas bastante evidente '*somos/são gente que veio de fora*'.

Minha casa foi esta escola até os 2 anos. Estudei na minha primeira casa do pré-escolar até a 8ª série. O espaço da escola ainda existe, sendo a única escola estadual no município, atendendo pelo censo de 2020, 118 estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Figura 1 - Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Seger – Travesseiro/RS



Fonte: <https://tinyurl.com/msbjyrm>, 2022

É por isso que penso que a palavra escola tem múltiplos gostos, cheiros e sensações. Sobre isso, recordo o tempo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em especial, a possibilidade de viver num espaço com muitas outras crianças das quais o convívio se dava na rua, nos momentos que antecediam as aulas, nas aulas e nos recreios. O movimento, agora de ir para escola de bicicleta, muito antes da aula começar, era para jogar bolinha de gude e brincar no pátio. São muitas recordações, “muitos lugares colados aos meus pés” (LOPES, 2013, p.20) que apresentam espacialidades que convidam à investigação para aquilo que é escolar, tanto quanto o que está além do previsto.

A Geografia dos anos iniciais, como algo previsto, é lembrada pelo estudo do município. Os trabalhos na chamada 3ª série sobre os espaços importantes do município, como os monumentos históricos relacionados, neste caso, a história de fundação da cidade, convocam atenção. Por exemplo, no estudo da *Revolta dos Muckers*⁴, um movimento de imigrantes alemães na região, onde ainda hoje se

⁴ A *Revolta dos Muckers* foi um conflito armado ocorrido entre 1873 e 1874, entre tropas militares e integrantes alemães de uma comunidade religiosa liderada desde 1869 pelo casal Jacobina Mentz Maurer e João Jorge Maurer. Inicialmente reuniam-se para obter esclarecimentos e, mais tarde, com fins religiosos: acreditavam-se eleitos por Deus para fundar na Terra uma nova era, e começaram a trabalhar, concretamente, neste sentido. Perseguidos por autoridades locais, foram presos, mas liberados por falta de provas condenatórias. Alguns deles acabaram indo para o Vale do Taquari. Entre estes, estão os que haviam se refugiado em Picada May, na então Colônia Bastos, hoje pertencente ao município de Marques de Souza/RS e que, em seguida, chegaram à Linha São João (atual município de Travesseiro/RS) onde refugiaram-se, entre eles: Jacó das Mulas, João Jorge Maurer, Pedro Arend, João Daniel, Henrique e Jacó Noé, Nicolau Fuchs e Daniel Arend. Numa das lápides do cemitério, embora corroída pelo tempo, é possível se ler uma inscrição em alemão de uma citação proferida, segundo as fontes, por Jacobina: “Estreita é a porta, apertada é o caminho da vida e poucos o seguirão”. Disponível em: <http://umlugarnovale.blogspot.com/2010/10/linha-sao-joao-travesseiro.html>. Acesso em: 21 jul. 2021.

encontram sepulturas das pessoas, e que, dados os fatos históricos, eles se esconderam no interior do município. Refugiaram-se. Penso que essas memórias tecem relações com a temática de pesquisa e com as escolhas profissionais.

Chegado o tempo da adolescência e assim do Ensino Médio, fui influenciado pelo meu irmão mais velho, Gustavo, que estudava no Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã (IEEEM) (Figura 2) que oferecia o Curso Normal/Magistério. Além disso, a estrutura familiar dava apoio e influenciava diretamente para essa escolha de ir também estudar no IEEEM. Para isso, foi necessária, em alguma medida, uma mudança de cidade, já que a modalidade era internato. Cerca de 35 km me separavam de segunda à sexta-feira do lugar onde moravam minha família e amigos. E, apesar de estar com meu irmão mais velho por perto, eu guardava uma sensação de não pertencimento àquele espaço. As novidades, distintas responsabilidades e pessoas desconhecidas. Acho que, pelo jeito mais tímido e retraído, lembro-me de ter passado a primeira semana saindo do quarto do internato apenas para o necessário: refeições e ir às aulas (que aconteciam pelas manhãs e tardes). Esse não é um fato que considero comum, já que a escola dispunha de espaços de convivência, momentos culturais de acolhida e os chamados veteranos auxiliavam os novatos.

Figura 2 - Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã – Estrela/RS



Fonte: <https://www.facebook.com/>

Era um sentimento de estranhamento que me habitava. Ao mesmo tempo, meus pais sempre deixaram claro que investiriam na educação dos filhos, e que isso era o que queriam que fosse deixado para nós. Como eu poderia, nesse sentido,

desapontá-los? Uma instituição pública, em que os pais pagavam um valor para custear alimentação e estadia, que não visava a fins lucrativos já que é uma escola do Estado do Rio Grande do Sul. Eu sabia que era isso que meus pais podiam oferecer para nós (eu e meus irmãos) e que, mesmo assim, era financeiramente pesado para eles.

Como a escolha de ir para o IEEEM gerava dúvidas em mim, tínhamos feito um combinado prévio, eu e meus pais. Caso não gostasse, ao final do 1º ano do Ensino Médio, eu poderia sair desta escola na condição de retornar para estudar no município que minha família morava, no ensino noturno, e durante o dia trabalhar na única indústria da cidade, uma fábrica de calçados.

Isso fica apenas como um combinado já que não acontece de fato. No 1º ano não tinha tantas disciplinas voltadas à docência, destinado mais às disciplinas propedêuticas do Ensino Médio. Aos poucos passei a gostar muito daquele lugar. O que me marcou foram as vivências do internato, de viver a escola em tempo integral, de conhecer pessoas de diferentes lugares⁵ convivendo, com um grau de disciplina para o bom funcionamento, mas com diferentes possibilidades de participação nas decisões coletivas, por ser um espaço público.

A participação no Grêmio Estudantil ou como representante de turma também foi importante para esse sentimento. Hoje compreendo as intenções dos meus pais que queriam investir também em autonomia e responsabilidade para os filhos.

O que marca essa vivência desse tempo é a possibilidade de suspensão do tempo *Cronos* e do espaço produtivo (do mercado de trabalho) em um ambiente escolar. Isso me faz lembrar de Masschelein e Simons (2013), da escola como espaço público, e de Kohan (2015), com um tempo *Aión*⁶ da *scholé* grega.

Ao longo do curso, começamos a ter mais aulas voltadas para a didática, começamos a organizar projetos em grupos e as primeiras inserções nas escolas com recreios dirigidos e observações em escolas de Educação Infantil. Nesse movimento, com um grupo de amigos consolidado, lembro que passávamos a pensar e imaginar

⁵ Trata-se de uma escola na modalidade internado, situada no município de Estrela/RS. Dada a condição de ir e permanecer, a modalidade era bastante procurada e atendia estudantes de toda região do Vale do Taquari, que conta com 36 municípios.

⁶ Segundo Kohan (2015), os gregos clássicos utilizam várias palavras para designar o tempo. A primeira e mais popular entre nós que é *chrónos*, que significa a continuidade de um tempo sucessivo; “Outra é *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade. (p. 86); a terceira é o *aión*: “designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva” (KOHAN, 2015, p. 86).

o que seria de nós depois dessa interrupção. Nós nos dávamos conta que esse espaço/tempo seria passageiro e lembro das crises do “que vou ser no futuro e se terei um emprego”. Oras, por que, afinal, não nos perguntávamos o que éramos ali, naquele momento?

Ao pensar nas vivências da formação para a docência no magistério fico revivendo a intensidade e o comprometimento na docência que os nossos professores tinham. Percebíamos (neste mesmo grupo de amizades, portanto, eu e meus amigos) que alguns professores não queriam esse envolvimento pressuposto pelo internato e pela formação da docência, no comprometimento com a formação, e me lembro de ouvir pelas janelas as discussões pedagógicas nas reuniões de professores que ocorriam toda semana, já que vivíamos na escola. Os embates giravam em torno da seriedade e da ética na formação destes estudantes dos mais distintos lugares que saíram, podendo atuar na docência das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Muitos movimentos marcam minha docência, todos a partir da compreensão de que vida é processo. Se nasce num tempo e num espaço, constituído por paisagens, nas quais somos interferidos e interferimos, em dinâmicas plurais somos afetados e afetamos. A vida marcada por *afecções* no sentido de Spinoza (2009, 2016), na busca de pensá-la como *conatus*, processo criativo e acontecimento.

Logo mais, vem a graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Na sequência, a pós-graduação e o mestrado na Linha de Pesquisa Ensino de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Importante dizer que, ao longo desse percurso de estudos, desde o estágio profissional do Curso Normal, eu fui professor com as crianças. E, neste tempo, fui diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Pretto, escola do município que morei por 4 anos, somado sempre com a docência.

Neste tempo de direção, um projeto, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Travesseiro/RS, marcou profundamente alguns dos meus entendimentos, especialmente pedagógicos acerca da educação. Lembro que nos foi apresentado o projeto da Rede para o ano de 2013 intitulado: *Vivências e Experiências: em constante renovação*. Desde os bebês até o 6º ano (que compreendia a totalidade de crianças atendida pelo município) estariam participando do projeto, coordenado em especial pela supervisão de ensino. Junto às direções,

professores e funcionários, o objetivo do projeto era oportunizar a todos (crianças, professores, funcionários, famílias e munícipes em geral) uma formação cultural ampla e a difusão de conhecimentos. Nesse tempo, um município de pouco mais de 2 mil habitantes trazia para a comunidade um acervo complexo e rico, como: saraus, noites culturais, peças teatrais, museus itinerantes e exposições. Nesse tempo, por sugestão das crianças, teve a criação de pequenos animais na escola, o que demandava organização das crianças e dos professores no cuidado, alimentação e destinação da produção, como dos ovos de codorna, por exemplo. Muitas ações neste tempo, mas mais do que isso, passei ali a entender e compreender novas dimensões do conceito de criança e do que a educação significa na formação humana. A imagem da Figura 3 é muito significativa. Ela fez parte de uma série de ações integrantes desse projeto. Neste dia, todas as crianças do município participaram do momento de soltar balões biodegradáveis com gás hélio, que continham sementes de árvores nativas. Há algo muito fabuloso que reside aí, que escapam às palavras. Reside no vivido.

Figura 3 - Balões biodegradáveis de gás hélio e sementes de árvores nativas.

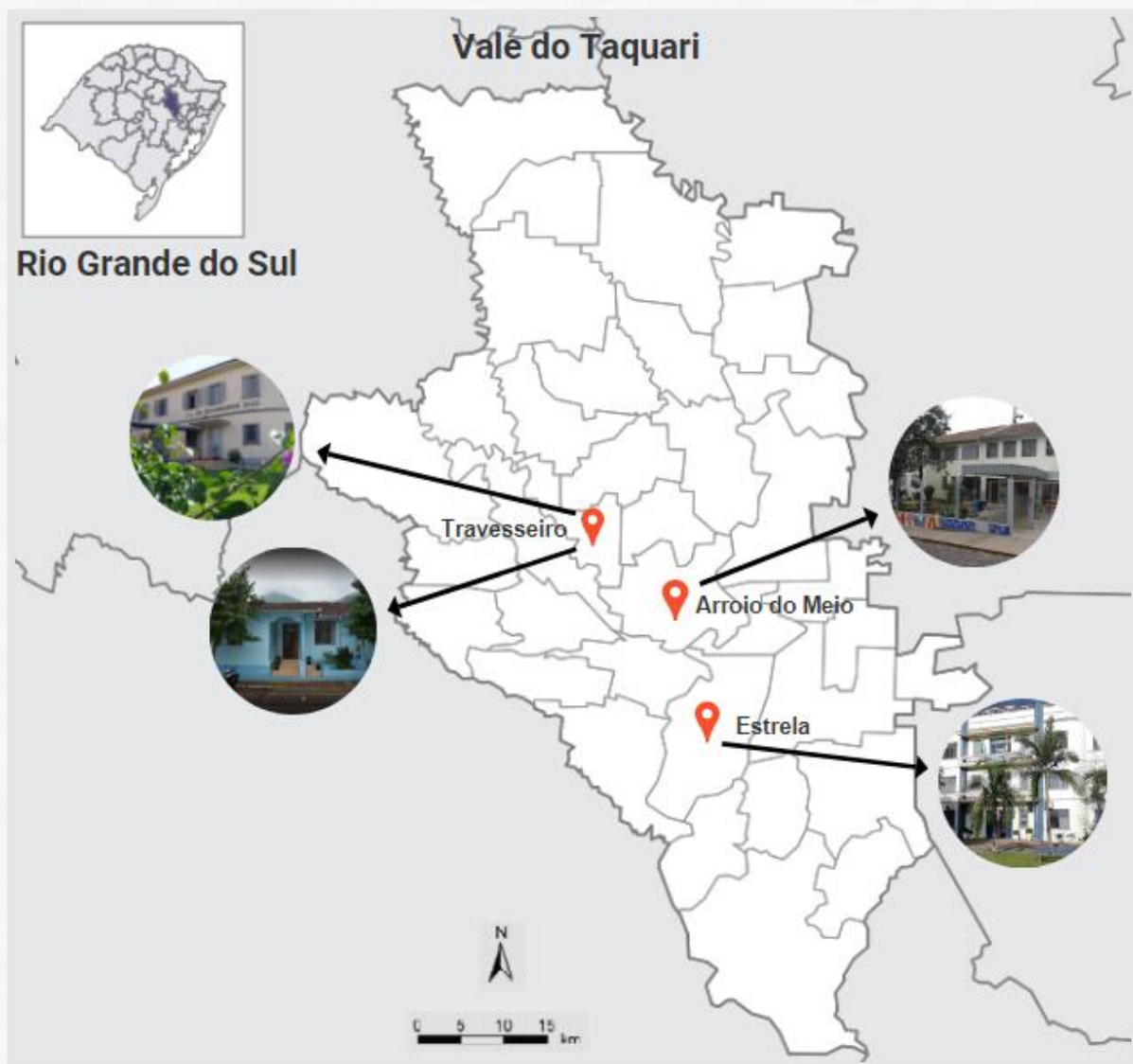


Fonte: Acervo do autor, 2021.

Acredito que desde aí cultivo empatia e solidariedade, certo encantamento com as crianças e com as infâncias. Aprendi que a escuta é um ato educativo e pedagógico, e assumi um movimento de estar com elas e não somente para elas. E

compreendo essas como vivências que atravessam e constituem minha forma de ser e estar na docência. No Mapa 1, é possível localizar as escolas de que venho falando

Mapa 1 – Localização das escolas



Fonte: SEPLAN/2015. Elaborado pelo autor, 2021.

Neste tempo também, mesmo que ainda na direção, assumi um concurso na área da Geografia, tendo em vista que estava recém-formado. Em uma turma de 5º do Ensino Fundamental na EMEF João Beda Körbes (Arroio do Meio/RS), onde tive um encontro com duas crianças haitianas. Uma delas um menino de 10 anos que havia chegado com sua mãe já há 2 anos no Brasil. A segunda, uma menina, recém-chegada, que começou a frequentar as aulas durante o ano letivo. O menino, após

dois anos, já estava fluente no português. De alguma maneira, sentia a necessidade de estar com ele, a partir de uma escuta atenta.

Numa oportunidade, ele contou sua chegada ao Brasil. Relatou que ele e sua mãe chegaram pegando carona e em outros momentos caminhando. Que no Haiti estavam seu pai e seus irmãos gêmeos, na época estavam com 18 anos segundo ele, e que viriam para o Brasil no final do corrente ano.

Ao longo desse mesmo ano chegou nesta escola outra criança, a menina, matriculada também no 5º ano. A direção da escola colocou-a na mesma sala, junto ao menino. Na primeira semana que tive o encontro com a turma, o menino fazia a tradução para ela, auxiliando-a inclusive nas atividades. Lembro-me de que ela não falava português e eu não falava nenhuma das línguas que era fluente: francês e *crioulo*. A docência e nossa relação educativa passavam pelo menino, que era quem fazia a mediação/tradução.

Essa vivência modificou, fez pensar as minhas limitações e possibilidades nessa relação. Relembro a história de Joseph Jacotot, trazida por Jacques Rancière, em *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2018). Jacotot, leitor de literatura francesa, após uma longa carreira como professor de retórica, foi exilado nos Países Baixos em 1818. Com permissão do rei, teve o posto de professor nesse período. Após imaginar dias tranquilos no exílio, começaram as aulas dos que se dispuseram a ser seus estudantes, com um desafio comum: a língua. Jacotot ignorava totalmente o holandês assim como seus alunos ignoravam o francês. Não existia uma língua em comum.

Os acontecimentos na minha docência permitiram que eu sentisse algo próximo ao professor Jacotot, pelo relato da obra de Rancière. Professor e alunos, aos poucos, tateando, a partir das vivências com os colegas e na troca entre eles, novos modos de relacionar-se, de ser e estar no e com o mundo, entre diferentes línguas e vivências entre si.

1.2 Movimentos

Mouvman

Algumas pistas, ainda que iniciais, são importantes para dizer quais sentidos povoam esta pesquisa. Esta busca de pensar a criança, as infâncias e as geografias na vida, considerando o nascimento em mundo social. Aliás, é deste processo de pensar a vida na vida, sem distanciamentos, carregados da inteireza, que corporifica os interesses deste processo, enquanto professor de/com crianças dos anos iniciais e de graduação no curso de Pedagogia que a temática vai ficando mais latente.

Os desafios que se apresentam e que provocam estranhamento e inconformidade, dizem respeito, por exemplo, a vigência de uma matriz que, em muitos aspectos, se relacionam a determinadas questões históricas sinalizadas neste percurso. Genuinamente aberto, este caminhar busca estar *com* e *entre* as crianças. Entre a potência das crianças que falam, narram, produzem, conhecem, ensinam, aprendem e adentram esse mundo a partir das linguagens. Que se relacionam e produzem uma geografia na vida, extrapolando qualquer normativa pedagógica.

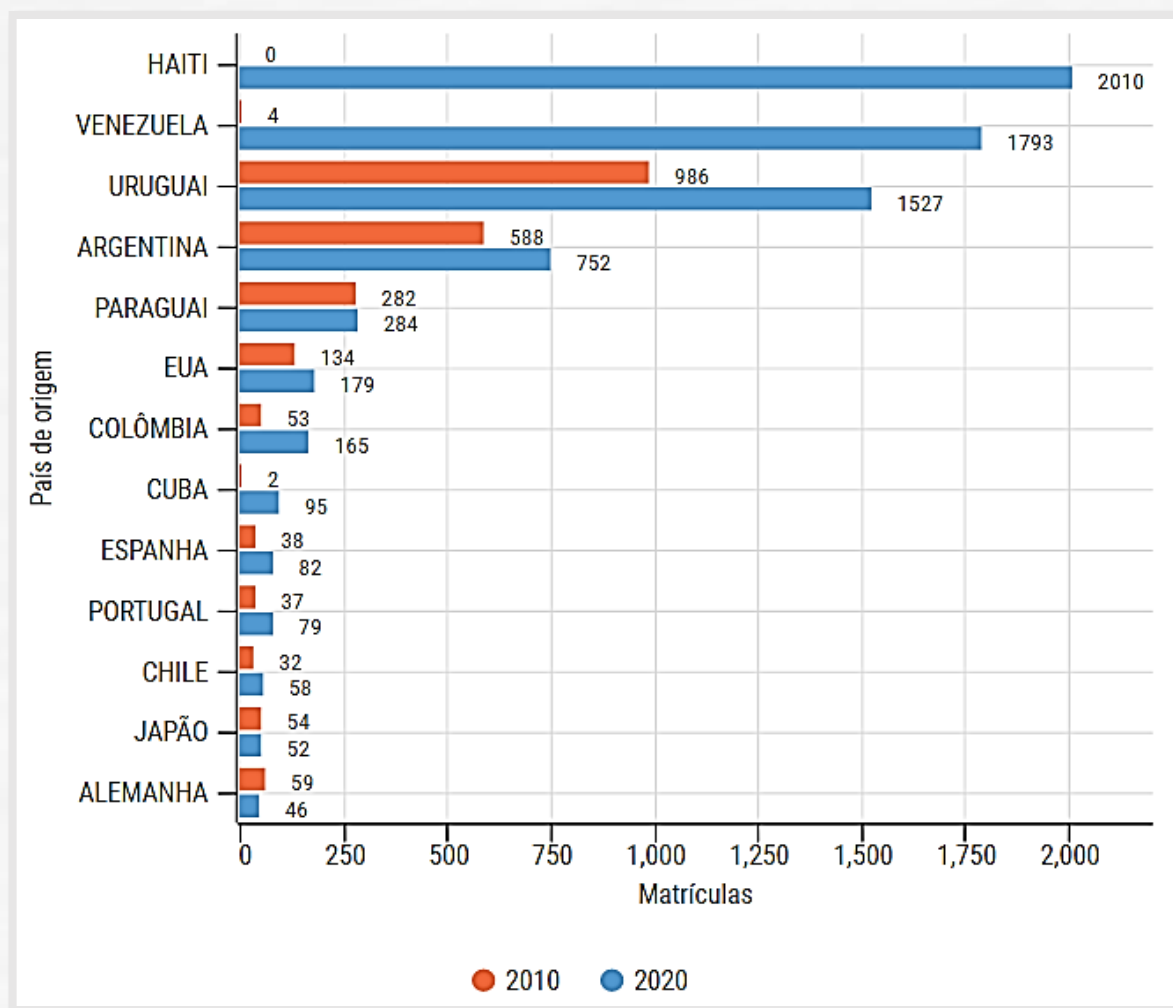
No encontro dos desassossegos, muitas questões são apresentadas e somadas também aos movimentos de estudo e orientação neste tempo. A questão das crianças e das infâncias é latente e incorpora as questões da linguagem e dos que aqui chegam: as crianças estrangeiras. É como se tudo se colocasse visualmente em um rizoma, uma coisa levando a outra e profundamente ligado com as palavras que escolho para ir tecendo a escrita de um tempo que foi e que ainda constitui.

Justificar essa temática, a partir do fenômeno das migrações, permite um olhar de contexto e suas especificidades. Em uma breve análise de dados do Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, fica evidente o aumento dos anos 2010 para 2020, de 330% no número de matrículas estrangeiras no Estado. No caso do município de Bento Gonçalves/RS, onde ocorre a pesquisa, esse aumento se torna ainda mais significativo, chegando a 859% nesses 10 anos. Isto é, passou de 25 matrículas em 2010 para 271 em 2020 considerando números absolutos.

A sistematização de dados permite aproximação com o perfil de matrículas estrangeiras. Ao observar o Gráfico 1 sobre matrícula por país de origem, no estado do Rio Grande do Sul, percebemos a presença de haitianos num total de 2010 matrículas, e que não faziam parte do universo de matrículas estrangeiras em 2010. Venezuelanos que contabilizaram em 2010 apenas 4 matrículas, passaram para 1793.

Destaque para um aumento de uruguaios, colombianos e cubanos. O Gráfico 1 apresenta os 10 principais países de origem das matrículas de nacionalidade estrangeira nos respectivos anos de 2010 e 2020.

Gráfico 1 - Matrícula por país de origem no RS – 2010/2020



Fonte: Censo Escolar 2010/2020. Elaborado pelo autor, 2021.

A presença de crianças-migrantes-estrangeiras na escola impulsiona a seguir no propósito da investigação, avançando na busca de uma discussão teórica. E sobre isso, muitas relações se colocam: Como são pensadas as crianças migrantes e seus desenvolvimentos nestes contextos escolares? Há preparação social para receber essas crianças e suas infâncias?

Acerca disso, é preciso antecipar e deixar claro as outras tantas questões que são carregadas pela temática, a partir da sociedade que vivemos, como discriminação e o preconceito sobre as questões raciais, de gênero e do imaginário social, entre

outras que vem sendo abordadas principalmente no campo da Geografia da Educação: “expressão da luta pelo direito à educação mobilizado pelas comunidades, em especial periféricas, em sua luta cotidiana contra a expropriação territorial e a espoliação de direitos” (GIORDANI; GIROTTO; SOARES; 2022, p 317). Portanto, é preciso afirmar que a proposta de estudo perpassa uma questão também política. E, assim sendo, não está somente no sentido protetivo ou legislativo de/para uma criança migrante estrangeira, mas sobretudo nas ideias do respeito, autoria e liberdade como condição de desenvolvimento humano.

Possibilidade de repensar as concepções de acabamento em torno da criança e da infância no singular, criando uma ideia de universalidade. Pensar *sobre* e *com* as crianças e às infâncias no plural. E, alargando com isso o próprio pensamento da Geografia enquanto campo do conhecimento. Possibilidade de se lançar para além da perspectiva de validação dos princípios do raciocínio geográfico e de uma evolução no pensamento espacial, ditada a partir de competências e habilidades sequenciadas, como se tem na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo.

Os argumentos que escolho colocam questões em entrelaçamentos, e passam por isso, a constituir a problemática central da pesquisa: **Como as espacialidades se constituem e são vivenciadas no espaço escolar pelas crianças-migrantes-estrangeiras? E, questões auxiliares: Quem são as crianças estrangeiras que chegam ao Brasil? Como elas se territorializam espacialmente? Como as instituições escolares recebem/acolhem as crianças-migrantes-estrangeiras? Como as crianças, produtoras de cultura, cotejam novas compreensões de infâncias para os que aqui estão? Que relações se estabelecem no desenvolvimento ao encontrar outra referência linguística que não a sua?**

A partir da apresentação da problemática que guiou a pesquisa, destaco o objetivo geral do presente estudo:

- Compreender como as crianças-migrantes-estrangeiras vivenciam os espaços e constituem suas autorias no mundo.

E, os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar o percurso histórico/geográfico das ideias de criança e infância(s), com a intenção de debater e desconstruir as relações de conhecimento que as tratam como seres incompletos e inferiores;
- Identificar o perfil das crianças-migrantes-estrangeiras, através da sistematização de dados estaduais (RS), regionais e locais;

- Investigar e analisar como a instituição escolar recebe/acolhe as especificidades linguísticas das crianças-migrantes estrangeiras;
- Vivenciar com crianças-migrantes-estrangeiras o espaço escolar;
- Aprender com as crianças-migrantes-estrangeiras novos modos de habitar as geografias.

A pesquisa, metodologicamente, está pensada como movimento: estar em processo. E, fazer um processo respeitoso com o outro. Neste caso, outro que é ser de linguagem: as crianças. São histórias, vidas e questões que não são esgotadas ou acabadas em uma pesquisa. A busca por um caminho que contemple, eticamente, as dimensões de teoria e método como relação que almejam não se tornar uma perigosa história única⁷ é central nesta pesquisa.

A metodologia nesse sentido como uma questão para além de um percurso, mas que seja capaz de abertura para ver o que antes não era visto.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p.12).

Guardo certa proximidade com Diego, no sentido que as crianças e referencial teórico ajudam a olhar. Olhar o ser humano como um ser de linguagem, que faz desse movimento de pesquisa, um movimento com o outro, um ser que se anuncia no mundo com uma forma e não com um formato, que é de quem pesquisa ou escreve, um provisório. Então, seguirei acompanhado, seguirei com e seguirei disposto a pensar a vida como ela é.

Anuncio a *intensidade* como dimensão metodológica. Intensifica os estudos a partir da fundamentação teórica, cujos autores permitem organizar o pensamento e a própria reflexão e discussão que a pesquisa se propõe. É como se, a partir de algumas lentes, uma escolha nunca neutra, fosse possível olhar, movimentar, tremer e

⁷ Referência a palestra *O perigo de uma história única* da escritora Chimamanda Ngozi Adichie ocorrida em 2009. Sobre isso: “Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. [...] Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso” (ADICHIE, 2019, p. 15-16).

gaguejar. A pesquisa pressupõe combate a algumas opressões e pretensas verdades normativas.

O levantamento de dados permite conhecer o perfil da população de crianças-migrantes-estrangeiras no Brasil, em especial no Rio Grande do Sul, a partir dos dados Censo Escolar. Esta busca chamo de *visibilidade*, pois convoca a um olhar reflexivo e aproximação com os contextos. Porque o olhar não se esgota no quantificável aqui. É o que permite chegar a um cotidiano. É lá que os números se tornam histórias, é lá que as coisas acontecem. Talvez, seja a proposição que convida ao não abandono do contexto e reafirma infâncias, plurais, carregadas de atravessamento que nos afetam também, e até mazelas sociais: fome, violência, exploração sexual, etc.

As lentes que assumo é a da *possibilidade* de estar e aprender com as crianças, a partir da compreensão que:

As crianças são, assim, produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/ inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido, como pode ser percebido em nossas pesquisas (LOPES, 2008, p.77).

E porque buscam vivenciar os espaços nas diferentes dimensões é que olhar para as questões do desenvolvimento humano, da educação e Geografia como possibilidade do novo se dar a partir delas mesmas, como processo. Aqui se dá a partir do encontro com o(s) outro(s), na docência e na pesquisa. Assim, o desafio está em propor espacialidades também em uma tese de doutorado, *com* as crianças, não como objetos de pesquisa e nem como ilustrativas depoentes que afirmam, colaboram ou não, com um pesquisador. Compreendo que as crianças partilharam suas vidas e isso exige compromisso ético e, nesse sentido, penso uma metodologia como modo de preocupar-se com as crianças, com o encontro, com o que antecede e sucede esses encontros e, com o findar - ainda que provisório - deste processo.

Assim, entendo que *Diário de Campo*, como procedimento metodológico, possibilitou registro dos encontros com as crianças e a escola. Mais do que isso, permitiu registro da vida na vida, não como acabamento do que foi, mas para ajudar a registrar o que é vivenciado. Não só transformamos como somos transformados ao longo do estudo. Além disso, a realização de observações em contextos escolares,

rodas de conversas e registros visuais marcam que elas produzem e compõem o próprio processo investigativo.

Registro que se preocupam com a forma. Que buscaram abertura para que as crianças narrem a si mesmas, que contem a si próprias e aos outros suas histórias e estórias, o que há de mais precioso. Para isso, pressuponho que seja necessário *escovar as palavras*⁸, fazendo opções.

E, por assim dizer, é preciso não resumir o caminho a um procedimento ou instrumento metodológico. Voltamos ao perigo da *história única* (ADICHE, 2019) de tornar esse uma obrigação e um fechamento, que impede o processo e a criação do novo e do inventivo. Neste sentido, “os percursos metodológicos não definem o caminho, pois a pesquisa se faz pela ‘emergência de noções que ampliam o conhecimento’ e “vai se desenhando como prática de errância e de produção, também, da ignorância” (GERALDI, 2004, p. 604).

A pesquisa buscou inspiração na ideia de uma cartografia em Deleuze (1992). Assim: “Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. É o que chamamos de ‘esquizoanálise’, essa análise das linhas, dos espaços, dos devires” (DELEUZE, 2008, p. 48). Acerca das linhas:

O que chamamos de um “mapa”, ou mesmo um “diagrama”, é o conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (as linhas da mão formam um mapa). Com efeito, há tipos de linha muito diferentes, na arte, mas também na sociedade, numa pessoa. Há linhas que representam alguma coisa, e outras que são abstratas. Há linhas de segmentos, e outras sem segmento. Há linhas dimensionais e linhas direcionais. Há linhas que, abstratas ou não, formam contorno. Àquelas são as mais belas. Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõe, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria. Por que privilegiar linha em relação ao plano ou ao volume? De fato não há nenhum privilégio. Há espaços correlativos de diferentes linhas, e vice-versa(...). Este ou aquele tipo de linha envolve determinada formação espacial e volumosa (DELEUZE, 2008, p. 47).

⁸ Refere-se aqui ao poema *Escova*, de Manoel de Barros: “Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivadinha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovado palavras” (2018, p. 17).

Isto é, não é pronto, dado e imóvel e passível de ser esgotado em uma representação. Sobre isso: “Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto” (DELEUZE, 1997, p. 76). As intensidades e a densidades são as *afecções*, definidas por Espinosa, “É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e o trajeto que faz do imaginário um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos *afectos*, remetem um ao outro” (1997, p.76).

Há, nesse sentido, múltiplas relações que inspiram na cartografia indicada: a da não linearidade, do não esgotamento e do entendimento do espaço como aberto. Massey (2008) trata sobre o espaço como construção coletiva, atravessado pelas multiplicidades de relações. Isso movimenta a pesquisa para o campo da pesquisa pós-qualitativa na perspectiva da pós-infância, que é tratado a seguir.

1.3 Pesquisa pós-qualitativa

Rechèch apre kalitativ

A pesquisa pós-qualitativa é um movimento recente no contexto das ciências sociais e faz parte de um processo que se desenvolve a partir das diferentes interfaces da pesquisa qualitativa. Denzin e Lincoln (2006) propõem uma breve retrospectiva temporal dos momentos que chamam de uma revolução qualitativa que se mistura com a própria história das disciplinas ou ciências humanas. São vários métodos, conceitos e estruturas que transpassam diferentes abordagens e estratégias, desde estudos de caso, observação participante, entrevistas, entre outros.

Ilustrar essa temporalidade, chegando na pesquisa pós-qualitativa e fomentando o questionamento sobre o ‘pós’, nas compreensões de pós-humano e pós-infância, é um exercício complexo e desafiador. Assim, a classificação proposta por Denzin e Lincoln (2006) dos oito momentos da pesquisa qualitativa permitem uma aproximação:

1- *O Período tradicional* (Início do Século XX até a Segunda Guerra Mundial - 1950) – pesquisadores qualitativos escreveram relatos colonialistas ‘objetivos’ das experiências de campo que refletiam no paradigma dos cientistas positivistas.

2- *A fase modernista* (1950 a 1970) – construída sobre a obra canônica do período tradicional. O etnógrafo modernista e observador participante sociológico

conduziu estudos sobre processos sociais como desvio e controle social na sala de aula e sociedade. Surgiu uma nova geração de pesquisadores que encontraram novas teorias (etnometodologia, fenomenologia, teoria crítica, feminismo).

3. *Gêneros (estilos) obscuros* (1970 a 1986) – momento em que as fronteiras entre o social, as ciências e as humanidades tinham se confundido. As ciências sociais voltaram-se para as humanidades para modelos, teorias e métodos de análise. Baseou-se na semiótica e na hermenêutica, por exemplo.

4. *A crise da representação* (1986 a 1990) – o momento em que os pesquisadores qualitativos perceberam que não podem mais capturar diretamente a experiência vivida, mas que a experiência vivida é criada em textos sociais escritos pelo pesquisador.

5. *O pós-moderno* (1990-1995) - período de escrita etnográfica experimental, escrita como diferentes contos do campo. Diferentes maneiras de representar o outro.

6. *Inquérito pós-experimental* (1995-2000) – um momento de alternativas etnográficas; novas formas de expressar a experiência vivida por meio de representações que eram literárias, poéticas, autobiográficas, visuais, performativas e assim por diante.

7. *O presente metodológico contestado* (2000-2004) – um período de tensão e conflito como consequência do momento.

8. *O futuro fraturado* (2005–) – um momento em que os estudiosos nos EUA, em particular, confrontam a reação metodológica com a “ciência Bush” e o movimento de pesquisa.

Muitos projetos de pesquisa desenvolvidos não se enquadram em apenas um desses momentos. Denzin e Lincoln (2006) buscam capturar as principais transformações das pesquisas socioeducativas no universo da pesquisa pós-qualitativa.

Nesse sentido, a emergência dos diferentes movimentos sociais, anos após a Segunda Guerra Mundial, levaram a ciência a “abraçar o multiculturalismo e a diversidade” (ST. PIERRE, 2018, p. 1050). Pesquisadores se viram na necessidade de ouvir as pessoas, saber o que diziam. Esse fenômeno trouxe novas metodologias para ‘capturar’, como diz Pierre, o ‘conhecimento subjugado’.

A serviço da justiça social era urgente resistir à força da quantificação da ciência social positivista e isenta de valores; perturbar os cânones disciplinares e excludentes, promovendo a inclusão do conhecimento dos

despossuídos; e tornar públicos o conhecimento e as experiências cotidianas dos oprimidos, dos perdidos e dos esquecidos. (...) a metodologia qualitativa tornou-se uma bem-sucedida máquina de produção de conhecimento. Ao invés de ler dados estatísticos coletados por pesquisas e experimentos, nos quais aquilo que as pessoas pensam e sentem desaparecia nos números, nas tabelas e nos gráficos, nós recuperamos o corpo vivo – queríamos as pessoas vivas, de carne e osso, presentes. Queríamos conversar com elas face a face para ver, em primeira mão, como seus rostos e corpos eram quando descreviam as experiências diárias vividas (ST. PIERRE, 2018, p. 1050).

St. Pierre (2018) traz a discussão de um novo modo de pensar a pesquisa qualitativa nas ciências sociais, a partir de sua trajetória como pesquisadora. O primeiro movimento que realizou foi a crítica à pesquisa qualitativa humanista dos anos 80. Em um segundo momento, pauta a discussão sobre os chamados ‘pós-estruturalismo, modernismo, humanismo’, etc. A terceira ‘fase’ é um convite a retomada da crítica, focado nas questões ontológicas.

Ao longo dos anos, tem se tornado bem claro para mim que metodologia nunca deve ser separada da epistemologia e da ontologia (como se pudesse ser) sob pena de tornar-se mecanizada, instrumental e reduzida a métodos, processos e técnicas (ST. PIERRE, 2018, p.1046).

Assim, o termo encontrado e utilizado a partir de 2011 foi o de ‘pesquisa pós-qualitativa’ que, a partir da multiplicidade de perspectivas da pesquisa sugerem ‘pós-investigação’, uma marca da impossibilidade de intersecção entre a pesquisa qualitativa humanista e os ‘pós’. As tentativas mais recentes de ‘disciplinar’ a pesquisa qualitativa para Le Grange (2019) estão em um contexto de transição do neoliberalismo de Keynes para a lógica da governamentalidade neoliberal.

St. Pierre (2018) aborda a tentativa neopositivista do início do século XXI que se denomina como ‘interrupção’. O movimento surge com os pesquisadores qualitativos sendo atacados em detrimento da “descrição positivista da pesquisa cientificamente embasada” (USA, 2002) na *Child Left Behind*. Esse movimento culmina com o *National Research Council* (2002) publicando um relatório *Scientific Research Education* (2002) restringindo a pesquisa qualitativa. Portanto, o que acontecia era um movimento de ‘disciplinar’ a pesquisa qualitativa para os padrões quantitativos sustentando o positivismo e rejeitando o ‘pós-modernismo’ (ST PIERRE, 2018).

Confusão e contradição não são incomuns em métodos mistos, quando um investigador pretende encenar ciência social positivista e interpretativa ao

mesmo tempo, no mesmo estudo, usando métodos “mistos”. Por exemplo, o pesquisador usa positivismo para afirmar que existe uma realidade objetiva lá para ser encontrada e interpretativismo para reivindicar que a realidade é socialmente construída (ST. PIERRE, 2018).

O efeito, a partir desse movimento mostrado no início do século XXI, focava muito, ou quase que exclusivamente na metodologia, ignorando questões epistemológicas e ontológicas. Esse é também um movimento que se reflete através dos dilemas que enfrentamos ao longo da pesquisa.

A pesquisa pós-qualitativa marca uma virada ontológica na teoria social, o (re)virada ao(s) realismo(s) proporcionada por uma condição contemporânea chamada de condição (pós)humana segundo Le Grange (2019). Principalmente as mudanças que vêm acontecendo a partir das discussões das questões climáticas que envolvem o planeta Terra, bem como as consequências sociais desses fenômenos (como, por exemplo, os movimentos migratórios).

Além disso, as mudanças significativas nas tecnologias estão sendo classificadas como uma nova época geológica, o Antropoceno⁹: a condição do ser humano de controle sobre a vida e sobretudo a capacidade de dizimar toda a vida terrestre. As fronteiras entre máquinas e seres humanos até então, em alguma medida definida, também vêm sendo cada vez mais borradas, fazendo com que nos voltemos a discutir um ‘realismo’ ou um ‘realismo crítico’, em que as principais filosofias, como Fenomenologia, Teoria Crítica e Pós-estruturalismo não seriam, segundo Le Grange (2019), suficientes para responder os desafios atuais.

A narrativa do Antropoceno atesta imediatamente o geopoder dos homens cujas ações – através da colonização, introdução de plantações, revoluções industriais e comércio global – são visíveis em escala em todos os sistemas da Terra (KRAFTL, 2020, p. 37 – tradução nossa).

Surgem novos materialismos especulativos que são ressonâncias aos paradigmas da ‘Virada Linguística’, de caráter mais simplificado, buscando uma filosofia de retorno à especulação sobre a natureza da realidade, independentemente do pensamento humano, que, ao limitar-se ao pensamento humano, caracterizar-se-ia como antropocêntrico (LE GRANGE, 2019). Um novo materialismo representa um campo de estudos de investigação de caráter interdisciplinar. Emerge com os estudos

⁹ O Antropoceno é um período classificado como um momento em que os considerados não-humanos fazem contato marcantes com humanos (LE GRANGE, 2019).

feministas e questiona o privilégio da subjetividade e da representação. A ideia de um Plano de Imanência que Deleuze e Guattari (2011) despojam o humano do seu privilégio ontológico.

Neste sentido, tudo que é matéria teria capacidade de agência. Esse conceito, do inglês *Agency*, é importante para um campo de pesquisas que evidencia que toda ação (humana e não humana) tem consequências. Neste caso, ontologia, ética e epistemologia são inseparáveis, como Barad (2007) traz a partir do termo 'ético-onto-epistemologia'. Os binarismos, antes criticados pelas perspectivas pós-estruturalistas, proporcionam outra virada ontológica em que é cada vez mais turva a relação entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais.

Essas mudanças de paradigmas e pressupostos nos fazem pensar ao tentarmos 'classificar' nossas pesquisas em grupos e instituições, encarando de fato a inseparabilidade entre o natural e humano em tudo que faz parte do processo, da vida. Também, há a perspectiva das diferentes geometrias do poder que podemos pensar a partir de Massey (2008).

Todas essas questões são muito importantes para a discussão que envolve as perspectivas da pesquisa no campo de estudos da infância. Assim, não objetivamos nos 'enquadrar' como algo fechado, se não antes percorrer, estudar, pensar e estar em fronteira sobre até onde conseguimos ir.

1.4 Aproximações

Apwoksimasyon

A **revisão de literatura** objetiva levantar trabalhos e estudos realizados sobre a temática envolvendo crianças estrangeiras e os processos migratórios. Como metodologia desta revisão de literatura, os descritores utilizados foram: 'criança'; 'infância'; 'migração'; 'estrangeira', justamente para se ter um alcance maior. A busca no inglês visou alcançar trabalhos fora do Brasil e, para isso, a utilização do termo *children* por ter um aspecto menos informal que *Kid*. O termo *children* também auxiliou a busca de estudos que tenham o termo infância *childhood*. Portanto, o termo utilizado para a busca foi abreviado para *Child*. Combinei ainda o termo abreviado de *geograph* da palavra *geography*, pensando em abranger os termos geografia, geografias e geografizar. Em relação aos termos migração e estrangeiro, as palavras *migration*, e *foreign* foram utilizadas, respectivamente.

Para o espanhol, os termos utilizados foram: *niño* para criança; *infancia* para infância; *geografía* para geografia; *migración* e *extranjero* para migração e estrangeiro. E, no português, os descritores foram: criança, infância, geografia, migração e estrangeiro. O recorte foi dado a partir dos artigos que incluíram todos os filtros mencionados no Quadro 1.

Quadro 1 - Palavras-chave utilizadas na revisão de literatura

Palavra-chave	Justificativa
child*	O descritor abreviado busca criança children e infância childhood. O intuito foi filtrar estudos que envolvam a discussão sobre a infância e/ou pesquisas sobre crianças.
imigra*	Em relação a temática da imigração, o termo abreviado auxiliou a localizar trabalhos com os termos Imigração (immigration), Imigrante (immigrant), Imigrantes (immigrants) e immigrate (imigrar).
foreign	Assim como a palavra Imigração, a palavra estrangeira ajudou a situar estudos que envolvam crianças de outras nacionalidades.
refuge	O termo refugiado vem sendo muito utilizado como a crise dos refugiados e, a temática ganhou importância pelos processos migratórios internacionais recentes que pautam pesquisas e discussões da área.
geograph*	A utilização da palavra abreviada buscou atingir todos estudos que tratassem da área, como os termos geografia, geografizar geografias.
education primary school basic education	Relacionaram-se diretamente ao descritor educação, buscando filtrar estudos no campo e tendo as crianças como envolvidas, filtrando neste caso pela educação básica, termo utilizado em várias nacionalidades e escola primária.

*Termos usados de forma abreviada

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A primeira busca pelas palavras-chave foi na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), considerada um meio que concentra artigos de alta relevância. Em julho de 2021, vinte e cinco artigos foram selecionados após filtragem por critérios de idioma (inglês, português, espanhol) e por ano (pesquisas publicadas a partir do ano de 2010).

No Quadro 2, é possível observar os autores/ano, o título da publicação traduzido e o público e nacionalidade na pesquisa:

Quadro 2 - Pesquisas envolvendo migrações na sciELO

Autores/ ano	Título	Público/Nacionalidade abordada na pesquisa
MARTINS, Margarida Alves et al (2019)	Conceções dos professores portugueses sobre multilinguismo e práticas educativas em salas de aula multilíngues	Professores/Portuguesa
Oliveira, Eliany Nazaré et al (2019)	Mulheres brasileiras residentes em Portugal: trabalho e qualidade de vida	Mulheres/Brasileira em Portugal
BABANE, Vusiwana C. (2020)	Como os desafios do idioma afetam o comportamento de alunos imigrantes na Fase de Fundação em três escolas em Gauteng, África do Sul	Alunos/crianças imigrantes/ Sul Africana
ANDRADE, Simeir Santos; SANTOS, Raquel Amorim dos (2021)	Direitos humanos e trabalho infantil na Amazônia: a lógica do capital predatório e a subversão de crianças no norte do Brasil	Crianças/Brasileira
TIJOUX, María Emilia (2021)	Escolas de imigração na cidade de Santiago: elementos para uma educação contra o racismo	Crianças imigrantes/Peruana no Chile
HEIN, Kerstin (2012)	Migração e transição: filhos de imigrantes latino-americanos em sua transição da escola para o trabalho no Chile	Adolescentes/jovens/Latino-Americana no Chile
AYALA-CARRILLO, María del Rosario (2013)	Trabalho infantil guatemalteco nas plantações de café de Soconusco: insumo que gera riqueza econômica, mas sem valor social	Adultos/Imigrantes na Guatemala
KAJEE, Leila. (2011)	Jornadas de alfabetização: práticas de alfabetização doméstica e familiar em lares de imigrantes e sua congruência com a alfabetização escolar	Crianças e adultos/Bengala e Iraniana na África do Sul
MORERA LLORCA, Miquel et al (2012)	Imigrantes grávidas do Magrebe na Atenção Básica: características sócio familiares	Mulheres grávidas/Imigrantes do Magrebe na Espanha
SANTOS, Ademir Valdir dos (2012)	Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937-1945)	Escritas infantis/Brasileira

RUIZ-RAMOS, Miguel; IVANEZ-GIMENO, Lourdes; GARCIA LEON, Francisco Javier (2012)	Características sociodemográficas da interrupção voluntária da gravidez na Andaluzia: diferenças entre a população nativa e estrangeira	Mulheres grávidas/Espanhola
NAVAS, Leandro; SANCHEZ, Alejandra (2010)	Atitudes de Alunos de Pedagogia das Regiões Bío Bío e Araucanía do Chile em relação à Presença de Crianças Imigrantes na Escola: Análise Diferencial	Adultos (estudantes de pedagogia) /Chilena
ROSSI, Lucía A.; IBARRA, M. Florencia (2013)	Infância na Argentina. História de suas referências discursivas e institucionalização	Crianças na Argentina/Argentina
RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina (2020)	Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes	Professores e sua percepção sobre crianças Congolesas no Brasil/Brasileira
EPSTEIN, B. J. (2018)	Traduzindo a história nacional para crianças: um estudo de caso das aventuras de Huckleberry Finn	Análise bibliográfica (documental)/Americana
FRITZEN, Maristela Pereira (2010)	Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária	Práticas linguísticas em escola/Brasileira (Descendentes de alemães no Brasil)
RESSTERL, Cizina Célia F.P.; JUSTO, José Sterza; OKAMOTO, Mary Yoko (2015)	Filhos de decasséguis: desafios e dificuldades no retorno ao Brasil	Imigrantes e filhos de Japoneses que retornam ao Japão/Brasileira
GAVAZZO, Natalia; BEHERAN, Mariana; NOVARO, Gabriela (2014)	A escolaridade como marco nas biografias dos filhos dos bolivianos de Buenos Aires	Filhos de imigrantes (jovens)/ Bolivianos na Argentina
OZEL, Sule et al. (2018)	Resultados obstétricos entre refugiados sírios: um estudo comparativo em uma maternidade hospitalar de cuidados terciários na Turquia	Mulheres/Turcos e Sírios
TARUSELLI, María Eugenia (2020)	Por que eles estão me tratando assim? Não quero ir, prefiro não ir. Experiências escolares de alunos de origem boliviana na Argentina	Crianças e jovens/Bolivianos na Argentinas
KULEMEYER, Jorge Alberto (2011)	Meu filho, o médico: personagem central da universidade da rua	Jovens/Imigrantes na Argentina
GONDIN, Janaina Silva; PINEZI, Ana Keila Mosca; MENEZES; Marilda Aparecida de (2020)	Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo	Crianças 1º ao 3º ano/Imigrantes e filhos de descendentes de Bolivianos em São Paulo

SANCHEZ, Alexandra Jorgevna (2020)	Bilingual bárbaros em la boda e escuela: adolescência e assimilação de duas irmãs migrantes	Análise documental (2020) /Imigrantes Mexicanos
BARAUSSE, Alberto (2017)	Chamas da educação nacional e do sentimento pátrio: as escolas italianas no Rio Grande do Sul da colonização ao final do século 19 (1875-1898)	Análise Documental (2017) /Imigrantes Italianos
BARAUSSE, Alberto (2019)	Narrativas biográficas de inmigrantes: construcción y transmisión intergeneracional de experiencias escolares	Crianças e adultos/Imigrantes Italianos

Fonte: SciELO. Elaborado pelo autor, 2021.

Este é o resultado da base de dados SciELO, a partir da busca da combinação das palavras-chaves: *Child* and immigra* and Education*, que foi a combinação de palavras-chave que trouxe mais resultados. A partir da análise das produções, foi possível observar que dos vinte e cinco artigos, dez tratam sobre as crianças - direta ou indiretamente. E, que a maioria das publicações, como se observa, trata de questões relacionadas ao campo da saúde.

Cabe dizer que, sobre as crianças e as infâncias, o campo de estudo das infâncias abarcou muitas discussões importantes, em distintos campos, a partir das últimas décadas no Brasil.

Com base na busca no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a palavra migração (como marcador) e filtrando pelas áreas do conhecimento: Geografia e Educação, os resultados apontam para cerca de 387 dissertações e 159 teses. Nesse universo, busquei estudos que tratassem do tema nessas áreas, escolhendo trabalhos que se situam no diálogo da geografia/escola e que envolvessem principalmente as crianças. Da mesma forma, na área da educação, justamente por abarcar diversas temáticas envolvendo os movimentos migratórios recentes.

A partir disso, busquei selecionar alguns estudos que se destacam, no meu ponto de vista, pela importância da temática e abordagem, os quais busco abordar a partir de seus principais objetivos e o público/nacionalidade estudada.

A tese de Norões (2018) intitulada *De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São*

Paulo buscou compreender as relações estabelecidas entre as demandas por educação postas pelos movimentos de migrantes internacionais no âmbito do município de São Paulo/SP. Desenvolvida na área da educação, com enfoque no âmbito da política social e direito à educação, mostra um aumento das demandas de estudantes estrangeiros na cidade. Por ser um estudo amplo, desenvolveu-se sobre várias nacionalidades, com destaque para a nacionalidade boliviana, maior número na maior cidade da América em população. Esse estudo, apesar de não se restringir às crianças e à infância, apresenta uma contribuição pela visibilidade aos dados apresentados. Nesse sentido, outra pesquisa sobre a escolarização de estudantes chineses na cidade de São Paulo é o estudo de Ribeiro (2020) que dissertou sobre a problemática acerca da escolarização e inclusão de estudantes chineses. O estudo se apresenta de cunho qualitativo e exploratório, em uma escola da rede privada do município de São Paulo.

O trabalho de dissertação de Alcubierre (2017) *Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida* buscou compreender como as crianças vivem o processo da migração a partir do seu contexto de vida e do trabalho de suas famílias. Desenvolvido com crianças da Educação Infantil, o estudo coloca em evidência as crianças e suas percepções de vida.

Da mesma forma, a dissertação de Curci (2020) traz, a partir da pesquisa intitulada: *Jovens migrantes transnacionais na escola: o que (não) nos contam?* narrativas de jovens migrantes sobre suas trajetórias de vida e suas vivências na escola. Essa pesquisa desenvolveu-se de 2016 a 2019 em Florianópolis/SC. Outro estudo é a dissertação de Rodrigues (2020): *As religiosidades nos/com movimentos migratórios através do cinema: uma questão curricular contemporânea*, que buscou compreender relações que permeiam as religiosidades nos movimentos migratórios, através do cinema e no contexto escolar.

Destaque também para diversos trabalhos de dissertação envolvendo os imigrantes haitianos no Brasil. O estudo de Ribeiro (2015): *Migração haitiana para o Brasil – processo de fixação e adaptação: uma questão de gênero (2013-2014)* objetivou identificar as principais diferenças no processo migratório que ocorrem entre homens e mulheres, envolvendo questões de gênero. Brunetto (2018), em *Trabalho e educação no processo imigratório de haitianos no Brasil*, analisou o fenômeno migratório haitiano no Brasil, e sua implicação entre trabalho e educação formal no interior desse movimento. No trabalho intitulado: *Os (des)encontros da tríade:*

processos migratórios, trabalho e cidade, Back (2019), acompanhou um imigrante haitiano pensando sobre as relações produzidas entre os processos migratórios, o trabalho e a cidade. Manfrin (2019), com o trabalho *A Imigração Haitiana no Município de Palotina PR, 2010-2017*, analisou as motivações que levaram os haitianos a imigrar e como ocorreu a territorialização destes na sociedade de Palotina/PR, assim como Giroto (2020) no trabalho sob título: *(Sobre)vivências migratórias: narrativas de haitianas e haitianos residentes no município de Maringá-PR sobre acolhida, educação e inclusão* que teve como objetivo da sua pesquisa investigar as narrativas de imigrantes haitianas e haitianos no mesmo município. Poncheck (2018) em *A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa: limites, desafios e possibilidades* buscou compreender em que medida a Educação, por meio do ensino da Língua Portuguesa, atende as necessidades apresentadas pelos migrantes haitianos. Envolvendo diretamente a escola e os jovens em contextos escolares a pesquisa de Bordignon (2016): *Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense* acompanhou e analisou experiências educacionais em contextos educativos escolares e não escolares desenvolvidos com ou para imigrantes haitianos. Silva (2018) em *A inclusão de imigrantes no Ensino Médio em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon* investigou a inclusão de estudantes imigrantes na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, a partir da visão dos próprios estudantes. É possível perceber, portanto, que esses trabalhos envolvem principalmente sujeitos adultos nas pesquisas.

Ainda relacionados a nacionalidades diferentes, destaco duas dissertações do campo da Geografia: A de Sant'Ana (2020): *Refúgio e Racismos: os desafios dos congolezes na cidade do Rio de Janeiro (RJ)* que procurou compreender os principais desafios enfrentados pelos refugiados congolezes na cidade do Rio de Janeiro, tanto na chegada quanto na permanência; E, a dissertação de Vieira (2013): *A cidade do Rio de Janeiro no contexto das migrações internacionais contemporâneas: o exemplo dos equatorianos no comércio de rua Rio de Janeiro* observou imigrantes equatorianos trabalhando no comércio de rua da cidade do Rio de Janeiro, a partir de 2011, e observou que foram invisibilizados no Censo Demográfico de 2010. Também no contexto do Rio de Janeiro, mas agora no campo da educação, destaco a dissertação desenvolvido na cidade de Duque de Caxias, de Heiderique (2020),

intitulada: *O que gente passa é normal, acaba sendo normal: O olhar de mães refugiadas acerca da entrada de suas crianças em escolas dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias* que, através da ótica de mães refugiadas, analisou como se dá o acesso e a integração de crianças refugiadas nos espaços públicos educacionais.

Maffezzolli (2015), a partir de pesquisa de dissertação em escola pública, discutiu o estranhamento sociocultural resultado da migração e analisar os sentidos da diversidade cultural para crianças e adultos na dissertação: *Um encontro sociocultural em contexto migratório: os sentidos da diversidade cultural em escola pública de Brusque, Santa Catarina (SC)*.

No campo de ensino de línguas, na educação, a dissertação de Silva (2020), *O ensino da língua portuguesa para imigrantes haitianos na cidade de Porto Velho – RO*, analisa as práticas pedagógicas do ensino do português para os haitianos no Programa de extensão Migração internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho/RO. A dissertação: *O Movimento da Língua Migr(-ante)* de Cavion (2020) envolve a discussão do campo da linguagem, colocando em movimento línguas migrantes em fluxo de conversação, a partir do conceito de agramatilidade. As vivências desse trabalho se dão no contexto de Caxias do Sul, a partir do coletivo *Senegal, Ser Negão, Ser Legal*¹⁰. De Rondônia ao Rio Grande do Sul, observamos a espacialização das pesquisas, nas diferentes regiões do país, o que mostra a relevância social e importância das pesquisas que se dão num recorte mais recente.

Sobre a dimensão de estrangeiro, a tese de Suarez (2018), intitulada *Coitado menino está doente! Relación de los niños con "ser extranjero"*, objetivou reconhecer como as crianças compreendem e se relacionam com o 'ser estrangeiro', a partir do encontro com outras culturas: infantil, adulta, brasileira, colombiana, etc. A pesquisa reconhece, a partir das crianças, a possibilidade de criar e construir suas próprias histórias num diálogo de saberes e de reelaboração através de contos.

¹⁰O Coletivo *Ser Legal* nasceu da campanha *Senegal, Ser Negão, Ser Legal*, iniciada pelo senegalês Cheikh Mbacke Gueye (Cher) em 2015. A partir de maio de 2016, a ideia transformou-se em um coletivo, com a participação de professores e outros profissionais voluntários de Caxias do Sul. O objetivo é oportunizar atividades que contribuam para uma melhor adaptação, em Caxias do Sul e região, dos imigrantes que vêm de outros países. Disponível em: <https://m.facebook.com/pg/Senegal-Ser-Neg%C3%A3o-Ser-Legal-758150887628188/about/>. Acesso em: 14 maio. 2022.

Todas essas pesquisas contribuem para uma aproximação com a temática que desenvolvo nesta pesquisa. Através da leitura desses trabalhos, as aproximações se dão principalmente a partir da temática da imigração, que apresenta diversas nacionalidades e uma diversidade de lugares. Se por um lado, a aproximação se dá a partir especialmente daquelas que envolvem a educação e a geografia, adentrando no espaço escolar, os distanciamentos, em geral, se dão por não referirem diretamente a criança e com ela, assim como as diferentes possibilidades de infâncias. Poucos as escutam, dialogam, participam, vivenciam esse espaço escolar também sob a ótica das crianças, e tendem a partir simplesmente do olhar do adulto *sobre* as crianças. Também ao tratarem de escola estão preocupadas geralmente com adolescentes e jovens. Então, a aproximação e distanciamento sinalizam que é um campo aberto e recente.

Cabe destacar aquele que entendo que marca, certa inauguração ao tratar sobre migração, Geografia e crianças, a tese de Lopes (2003), intitulada: *Então somos "mudantes" espaço, lugar e territórios de identidade em crianças migrantes*, dedicando principalmente a compreender a produção de identidade em crianças que migram.

Na época de meu mestrado, retornei a essas comunidades mineiras para desenvolver um trabalho de campo. Foi uma experiência etnográfica de um ano em uma delas. Aí pude ter contato com crianças que tinham suas espacialidades locais interrompidas por forças econômicas, que obrigavam seus familiares a mudarem para outras cidades e regiões. Essa vivência: *de ver o/e* ser migrante me levou a estudar essa condição infantil no curso de doutoramento. Nesses estudos, pude encontrar, além das crianças migrantes, uma dimensão pouco visível em nossos trabalhos, o das crianças mudantes (LOPES, 2019, p. 123).

Entendo esse como principal estudo no campo de trabalhos dedicados às crianças migrantes na Geografia e Educação e único que abarca as dimensões: migração, educação e geografia. Reside aqui uma inspiração fundante, daquelas que inspiram e movem a pesquisa, e que nos colocam na responsabilidade de estar *com* e de fazer *com*. Especialmente porque é a partir dessas dimensões que a necessidade de alargar conceito, estudo, revisão e aprofundamento se colocam como força e deslocamento deste movimento.

Parte 2

DOS NASCIMENTOS: INFÂNCIA, CRIANÇA, GEOGRAFIA

SOTI NAN FÊT: ANFANS, TI MOUN, JEWOGRAFI

O Rio das Quatro Luzes

*O coração é como a árvore – onde quiser volta a nascer.
(Adaptação de um provérbio moçambicano)*

Vendo passar o cortejo fúnebre, o menino falou:

– Mãe: eu também quero ir em caixa daquelas.

A alma da mãe, na mão do miúdo, estremeceu. O menino sentiu esse arrepio, como descarga da alma na corrente do corpo. A mãe puxou-o pelo braço em repreensão.

– Não fale nunca mais isso.

Um esticão enfatizava cada palavra.

– Porquê, mãe? Eu só queria ir a enterrar como aquele falecido.

– Viu? Já está a falar outra vez?

Ele sentiu a angústia em sua mãe já vertida em lágrima. Calou-se, guardado em si. Ainda olhou o desfile com inveja. Ter alguém assim que chore por nós, quanto vale uma tristeza dessas?

À noite, o pai foi visitá-lo na penumbra do quarto. O menino suspeitou: nunca o pai lhe diria um pensamento. O homem avançou uma tosse solene, anunciando a seriedade do assunto. Que a mãe lhe informara sobre seus soturnos comentários no funeral. Que se passava, afinal?

– Eu não quero mais ser criança.

– Como assim?

– Quero envelhecer rápido, pai. Ficar mais velho que o senhor. **Que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não estava para meninices. Por que nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas? Deviam-nos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta medida. Mesmo o pai passava a vida louvando a sua infância, seu tempo de maravilhas. Se foi para lhe roubar a fonte desse tempo, por que razão o deixaram beber dessa água?**

– Meu filho, você tem que gostar de viver, Deus nos deu esse milagre. Faça de conta que é uma prenda, a vida.

Mas ele não gostou nada dessa prenda. Não seria que Deus lhe poderia dar outra, diferente?

– Não diga isso, Deus lhe castiga.

E a conversa não teve mais diálogo. Fechou-se sob ameaça de punição divina.

O menino permanecia em desistência de tudo. Sem nenhum portanto nem consequência.

Até que, certa vez, ele decidiu visitar seu avô. Certamente ele o escutaria com maiores paciências.

– Avô, o que é preciso para se ser morto?

– Necessita ficar nu como um búzio.

– Mas eu tanta vez estou nuzinho.

– Tem que ser leve como a lua.
– Mas eu já sou levinho como a ave penugenta.
– Precisa mais: precisa ficar escuro na escuridão.
– Mas eu sou tinto e retinto. Pretinho como sou, até de noite me indistinto do pirlampo avariado.
Então o avô lhe propôs o negócio. As leis do tempo fariam prever que ele fosse retirado primeiro da vida. Pois ele falaria com Deus e requereria mui respeitosa e se procedesse a uma troca: o miúdo falecesse no lugar do avô.
– A sério, avô? O senhor vai pedir isso por mim?
– Juro, meu filho. Eu amo demais viver. Vou pedir a Deus.
E ficou combinado e jurado. A partir daí, o menino visitava o avô com ansiedade de capuchinho vermelho. Desejava saber se o velho não estaria atacado de doença, falho no respirar, coração gaguejado. Mas o avô continuava direito e são.
– Tem rezado a Deus, avô? Tem-lhe pedido consoante o combinado?
Que sim, tinha endereçado os ajustados requerimentos. A troca das mortes, o negócio dos finais. Esperava deferimento, ensinado pela paciência. Conselho do avô: ele que, entretanto, fosse menino, distraído nos brincandos. Que, ainda agora, o que ele se lembrava era o mais antigo da sua existência. E lhe contou os lugares secretos de sua infância, mostrou-lhe as grutas junto ao rio, perseguiram borboletas, adivinharam pegadas de bichos. **O menino, sem saber, se iniciava nos amplos territórios da infância. Na companhia do avô, o moço se criava, convertido em menino. A voz antiga era o pátio onde ele se adornava de folguedos. E assim sendo.**
Uma certa tarde, o avô visitou a casa dos seus filhos, sentou-se na sala e ordenou que o seu neto saísse. Queria falar, a sós, com os pais da criança. E o velho deu entendimento: criancice é como amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, juntarem-se miúdos com o miúdo. Faltava aceitarem despir a idade, desobedecerem ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo. Esse é o milagre que um filho oferece – nascemos em outras vidas. E mais nada falou.
– Agora já me vou – disse ele – porque senão ainda adormeço com minhas próprias falas.
– Fique, pai.
– Já assim velho, sou como o cigarro: adormeço na orelha.
Se ergueu e, na soleira, rodou como se tivesse sido assaltado por pedaço de lembrança. Acorreram em aflição. O que se passava? O avô serenou: era apenas cansaço. Os outros insistiram, sugerindo exames.
– O pai vá e descanse com muito cuidado.
– Não é desses cansaços que nos pesam. Ao contrário, agora ando mais celestial que nuvem. Que aquela fadiga era fala de Deus, mensagem que estava recebendo na silenciosa língua dos céus.
– Estou a ser chamado. Quem sabe, meus filhos, se esta é nossa última vez? O casal recusou despedir-se. Acompanharam o avô a casa e sentaram-no na cadeira da varanda. Era ali que ele queria repousar. Olhando o rio, lá em baixo. E ali ficou, em silêncio. De repente, ele viu a corrente do rio inverter de direção.
– Viram? O rio já se virou.
E sorriu. Estivesse confirmado o improvável vaticínio. O velho cedeu as pálpebras. Seu sono ficou sem peso. Antes, ainda murmurou no ouvido do seu filho:
– Diga a meu neto que eu menti. Nunca fiz pedido nenhum a nenhum Deus. Não houve precisão de mensagem. Longe, na residência do casal, o menino sentiu reverter-se o caudal do tempo. E os seus olhos se intemporaram em duas pedrinhas. No leito do rio se afundaram quatro luzências.
Da feição que fui fazendo, vos contei o motivo do nome deste rio que se abre na minha paisagem, frente à minha varanda. O rio das Quatro Luzes (COUTO, 2009, p. 111-115, grifos meus).

Pensar as infâncias e as crianças carrega uma enorme responsabilidade. A escrita *sobre, com e para*, carrega um grande risco, pois se pode cair em enquadramento que minimiza ou supervalorizam-nas. Criança e infância, muitas vezes encaradas como sinônimos e possíveis de serem sobrepostas como etapas ou fases da cronologia do ser humano, não o são simplesmente. Entender as infâncias e as crianças para muito além de uma visão simplificada, vazia e fragilizada é uma busca constante. A intenção é problematizar as questões que as atravessam e consolidam uma perspectiva de infância, no singular, como uma etapa a ser superada na vida. A partir de deslizamentos por diferentes campos teóricos, certas aproximações são possíveis para compreender a constituição e os fundamentos das concepções de uma infância mais comuns e do modo de ser criança na atualidade que parecem, em muitas ocasiões, naturalizados e acabados. Aproximação com esses fundamentos e no estranhamento de muitas das concepções postas e naturalizadas acerca de infância e criança é que a escrita percorre com autores como: Couto (2009), Kohan (2005), Ariès (1981), Schérer (2009), Kant (1999), Lopes (2005, 2008, 2013, 2019) e Oswell (2013).

Assim, esta foi uma pesquisa que se constituiu por caminhos múltiplos - em possibilidades - como traçados provisórios. Para isto, um trajeto, num primeiro momento, no que diz respeito às questões históricas/geográficas de criança(s), infância(s) e geografia(s), não para esgotá-las, mas para adentrá-las e poder pensá-las como fios condutores da pesquisa. As relações com os estudos no campo da Geografia da infância, por exemplo, permitem fendas para as narrativas das potencialidades humanas.

É preciso sinalizar o que já é bastante compreensível neste trajetário, no plano do não querer: um caminho que minimize as crianças, as infâncias e as potências das geografias. Que coisifique as humanidades reduzindo o viver. Um acabamento conceitual que não suporte as dimensões irreduzíveis e potentes que é o humano.

Embora muitos conceitos e caminhos de uma pesquisa se constituem como iniciantes, há ânimo de que talvez isso guarde a potência do processo de entrelaçamento – tal como a aproximação da Teoria Histórico-Cultural, que acontece no final deste percurso escrito.

Etimologicamente¹¹, o termo criança vem do latim *creare*, que tem o sentido de erguer, produzir, levantar. Relaciona-se ao termo *crescere* crescer, aumentar do indo-europeu *ker* crescer. Diante disso, é possível relacionar os sentidos da etimologia das palavras quando há a referência ao desenvolvimento das crianças.

A etimologia da palavra infância, por sua vez, tem origem do latim *infans*, que significa: o que não fala. Guarda relação com a ideia do ser que acaba de adentrar ao mundo ainda sem linguagem. Na tradição filosófica ocidental essa relação é traduzida nas concepções de um ser irracional, sem um pensamento e sem conhecimento em função da ausência da linguagem (KOHAN, 2005). Logo, um ser que pode ser treinado, ensinado, educado e, portanto, controlado. A compreensão de um sujeito pela falta, nos leva a ações que recorrem ao depositar, ao escrever no vazio do existido, portanto, ao vocábulo *para* em oposição ao vocábulo *com*.

Assim, a infância estaria pensada como condição das crianças. A infância como uma representação social dos adultos sobre o primeiro período da vida humana. Enquanto criança, nesse sentido, indicaria uma visão psicobiológica em relação ao indivíduo. Contudo, nos estudos e pesquisas educacionais *sobre* e *com* as crianças e as infâncias, um questionamento radical acerca da matriz que circula os entendimentos e reflexões se faz presente: a quais crianças ou a quais infâncias se referem?

As marcas de um tempo passado que constitui e respiga nas ideias e princípios do presente se tornam pistas de um começo. Há diferentes correntes e concepções neste campo que, a partir de um histórico - começando pelos gregos - possibilita a aproximação da constituição de algumas ideias de criança, infância e da geografia.

No campo da educação, muitas questões são discutidas a partir do filósofo grego do período clássico, Platão. O pensamento ocidental educacional é atravessado e influenciado por suas ideias e concepções. Para esta investigação, interessa conhecer o que Platão pensou sobre a educação das crianças.

Walter Kohan (2005) em seu livro: *Infância: entre educação e filosofia* discorre sobre os principais traços platônicos que acompanham o pensamento educacional: “É fundamental, diz-nos Platão, que nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá, pelo que se gerará em um tempo posterior” (p. 39). Essa perspectiva de uma educação para o futuro, que

¹¹ Etimologias das palavras disponíveis em: <https://www.significados.com.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

prepara o cidadão para o mundo é ainda muito presente e vem regendo o pensamento pedagógico, historicamente. É uma perspectiva que fundamenta muitos projetos pedagógicos das escolas, por exemplo. Entre as pretensões políticas desse modo de pensar e fazer educação está claro que: “uma boa educação garante um cidadão prudente” (KOHAN, 2005, p. 39).

Esses traços platônicos não se resumem a respaldar as ideias sobre as crianças, como também à infância. De modo que, assim como as crianças seriam preparadas para o futuro, a infância, neste caso tratado como conceito singular, estaria relacionada à incompletude. Kohan (2005) chama atenção ao que o pensamento platônico pode carregar como a potencialidade da incompletude. Apresenta-se como visão não afirmativa da infância pela preocupação com um futuro que renuncia a olhar para o presente, para o que já se é. De modo que:

Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos (KOHAN, 2005, p. 40).

O autor chama atenção nessa perspectiva de futuro porque ela acaba por marcar uma visão da infância como inferioridade. Como uma fase anterior e, por isso, inferior ao adulto masculino como a imagem predominante de completude de ser humano. Concepções infelizmente vigentes na sociedade atual. As cenas que se estabeleciam na *pólis*¹² permitem alongar a discussão. Platão faz a analogia de um adulto embriagado como sendo uma criança pela segunda vez (KOHAN, 2005). Ou seja, sem domínio de si e de suas ações. No bojo dessa discussão, está o cidadão de Atenas: homem adulto, forte, destemido, dotado de capacidades físicas e intelectuais. De outro lado, estariam as crianças e grupos outros - que ficam à margem - fora do conceito de ideal, neste caso.

¹² *Pólis*, que dá origem ao termo política, era um pequeno território (cidade-estado), localizado geograficamente estrategicamente num ponto alto da região onde o governo era gerido, por normas gerais, pelos próprios cidadãos (homens livres) separando claramente o espaço público do privado durante a Grécia Antiga. Homem livre está relacionado ao cidadão de Atenas que será marcado no percurso desta escrita. Disponível em: <https://www.significados.com.br/polis/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

Todas essas são questões complexas que não se esgotam e serão retomadas na Modernidade constantemente afirmadas, pensadas, inventadas e institucionalizadas em alguma medida como veremos a partir de agora.

2.1 A modernidade

Modènite

A representação social e histórica dada à criança está relacionada à imagem de uma “invenção da infância”. Assim, há a formação de um novo público e de um novo mercado.

O historiador Philippe Ariès (1986) em *História social da Criança e da Família* expõe duas hipóteses em relação à criança e sua participação na sociedade. A primeira relaciona-se com o que o autor chama de velha sociedade tradicional. Neste caso, em especial a família que mal via a criança e ainda menos o adolescente. Seu desenvolvimento e aprendizagem estavam relacionados ao estar entre adultos, de modo que:

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e do modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 1986, p. 10).

A segunda hipótese aborda este novo lugar, ocupado pelas crianças em meio às famílias nas sociedades industriais, quando a criança passa a frequentar menos a vida diretamente com os adultos: “A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (ARIÈS, 1986, p. 11). O final do século XVII marca o começo da institucionalização das crianças a partir, principalmente da escola. Ariès (1986) indica essas mudanças como uma ‘chamada à razão’, que alcança inclusive concepções definidoras do que é infância, no singular.

Mudanças essas que envolvem as instituições da Modernidade com grandes movimentos moralizantes. Neste caso em especial, impulsionadas pela Igreja com os reformadores católicos e/ou protestantes. Aliados a certa ‘cumplicidade sentimental’

das famílias com as crianças: “essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação” (ARIÈS, 1986, p. 11). A saída do anonimato das crianças e de sua invenção conceitual passou pelo interesse na educação por parte das famílias que atravessam os séculos XIX e XX. Tal medida se alastra pelo século XXI e se manifesta nas famílias imigrantes, que, ao chegar no país, mesmo não tendo o entendimento da língua, matriculam as crianças nas escolas. Isso é também reconhecer a educação como processo de conhecimento. As institucionalizações da criança e da própria infância não se dão isoladas. Esse deslocamento se dá em torno da produção de significados na Modernidade, em que

o processo de deslocamento dos significados nos discursos é consequência de condições históricas possibilitadas por uma série de transformações ocorridas em distintos acontecimentos: no campo filosófico (alastramento das ideias iluministas); no político (instituições dos Estados-Nações); no econômico (mudança do modo de produção, feudal-capital) e no técnico (industrialização) (TONINI, 2006, p. 15).

A geografia, por exemplo, é atravessada por essa questão, assim como sua configuração como campo do conhecimento. Em comum, elas (a criança, a infância e a geografia) têm a constituição de um discurso próprio que se atravessa e se consolida a partir da obrigatoriedade da institucionalização nos ambientes formais de ensino, desde o século XIX.

Nesse processo mais amplo de transformação da sociedade, Schérer (2009) escreve que a criança participa das *Luzes*¹³, a partir da “exigência de sua pedagogização integral” (p. 18). Sendo assim, “a criança, objeto de solicitude das *Luzes*, receptáculo de seu saber, instrumento do progresso, torna-se fonte de uma iluminação de outra espécie. Por sua ‘ingenuidade’, ela escapa da limitação” (SCHÉRER, 2009, p. 21).

Na obra *Emílio*¹⁴, Rousseau constitui um sistema de infância que institui prerrogativas e, ao mesmo tempo, indica deveres e condutas do adulto para com ela. Isso é, sinaliza à sociedade a necessidade de pedagogizar-se pela infância. Questões essas que se relacionam com a ideia do conceito Kantiano de *Aufklärung*¹⁵, cujo

¹³Em referência ao Iluminismo, movimento intelectual e filosófico que se desencadeou na Europa no século XVIII.

¹⁴Originalmente escrito em 1762.

¹⁵Kant define *Aufklärung* como “a saída do homem da sua menoridade (*Unmündigkeit*) que ele próprio é culpado” (BRESOLIN, 2015, p.23). É a ideia do direcionamento, saída da menoridade culpada – é uma súplica que a razão reivindica aos homens para o autodesenvolvimento e o respeito mútuo.

indivíduo é convocado a auto aprimorar-se. Uma questão possível de aproximação com os gregos é justamente a centralidade e a defesa do humano como espécie dotada de razão.

Kant, em seus escritos da segunda metade do século XVIII, posteriormente reunidos no livro intitulado *Sobre a pedagogia*¹⁶ (1999), apresenta suas impressões sobre o ser humano: “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação, entende o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (p. 11). Tais dimensões perpassam mudanças significativas, como a própria iniciação educativa nessa sociedade que agora abarca uma reflexão que compreende desde a criança até a vida adulta.

A educação kantiana acredita na educação como uma arte que vai sendo melhorada e aperfeiçoada a partir das gerações, homens que educam outros homens. Kant trata sobre a ideia de formação: “O homem não pode se tornar verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p. 15). E, ainda: “Os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim” (p. 15). As concepções de uma educação para futuro são evidentes, por exemplo, nas colocações sobre a pedagogia, aos que para ele tem a arte de educar: “Não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação” (KANT, 1999, p. 22).

Kant definiu sua tese sobre educação em quatro aspectos: O primeiro: *Ser disciplinado*. Procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano que consiste em domar a selvageria; segundo: *Tornar-se culto*. Abrange a instrução, em que a cultura que se desenvolve a partir de certas habilidades como ler e escrever, a música; terceiro: a educação deve também cuidar para que o homem *se torne prudente*, o que ele chama também de busca da *civilidade*; e quarto: a educação deve *cuidar da moralização*, ou seja, precisa escolher os fins aprovados por todos e ao mesmo tempo os fins de cada um (KANT, 1999).

¹⁶Traduzido do original alemão *Ueber Paedagogie* (Kant's gesammelte Schriften, Band IX, Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften – Berlin/Leipzig, 1923, p. 441-449).

Os fundamentos teóricos e práticos educacionais modernos foram se estabelecendo entrelaçados com os ideais do Iluminismo. Kant trata desse homem¹⁷ que precisa do outro - através da educação - para se tornar homem, no sentido de autonomia racional.

É importante tratar sobre as diferentes temporalidades que envolvem esse pensamento kantiano, ou seja, quais períodos da infância, representam o que ‘deveria’ ser seguido. Uma dimensão temporal é o primeiro período, por exemplo, no qual o educando é o que deve mostrar ‘obediência passivamente’; em um segundo, é permitido ‘usar sua reflexão e sua liberdade’, seguindo determinadas regras. Kant defende em seus pressupostos a educação privada e a pública. Respectivamente, uma realizada pelos pais ou designados para essa tarefa sob recompensa e, outra, feita por institutos públicos, com a finalidade de aperfeiçoamento da educação doméstica. Defende que a educação pública é mais vantajosa, pois respeita o “verdadeiro caráter do cidadão” (KANT, 1999, p. 32). A educação duraria até o momento em que o homem se governe a si mesmo, neste caso, até aproximadamente 16 anos.

A educação na visão kantiana se preocupa em conciliar o constrangimento das leis com a sua liberdade. Estabelece, para isso, algumas regras: “É preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos” (KANT, 1999, p. 33), isso se não fizer mal a si mesma (pegando uma faca afiada, por exemplo) e, aos outros no caso de gritar e “manifestar sua alegria alto demais” (p. 33). Já em relação ao constrangimento, que lhe é imposto, teria por finalidade ensinar a usar bem sua liberdade (KANT, 1999).

A educação pela prudência iria se refletir mais adiante na aplicação da formação para tornar-se um futuro cidadão que tem valor público. Para Kant (1999): “A educação consiste: 1. na cultura *escolástica* ou *mecânica*, a qual diz respeito à habilidade: é, portanto, *didática* (informativo); 2. na formação *pragmática*, a qual se refere à prudência; 3. na cultura *moral*, tendo em vista a moralidade” (p. 35). Essa noção de cidadão, de ser governado ou de ser conduzido, alcança as práticas institucionalizadas, também com as crianças na criação das escolas na modernidade. As ideias sobre prudência que já apareciam no pensamento platônico, ao referir que

¹⁷ O termo homem utilizado nesta escrita é justamente para pontuar a perspectiva de constituição da Geografia que virá a ser problematizado somente a partir das questões de gênero mais recentemente, não sendo pensadas nesta época.

a educação garante cidadãos prudentes, é explorada no fragmento de Kant em que aborda que tudo deve acontecer ao seu tempo, aos passar dos anos, com respeito à habilidade e à prudência: “Mostrar-se hábil, prudente, paciente, sem astúcia, como um adulto, durante a infância, vale tão pouco como a sensibilidade infantil da idade madura (KANT, 1999, p. 36).

É perceptível certa inferioridade e disposição ao total controle sobre as crianças e suas infâncias. Assim, a geografia, por exemplo, quando institucionalizada carrega muitas das concepções da época acerca de criança, infância e de aprendizagem. O exemplo neste caso, da geografia, não é aleatório - antes intencional - já que Kant vai marcar profundamente este campo.

A Geografia Moderna acontece por volta da segunda metade do século XVIII, marcada pelo idealismo filosófico – período do Iluminismo marcado pela filosofia crítica de Kant (MOREIRA, 2014). Kant trará contribuições para a epistemologia da Geografia Moderna, ajudando a sistematizá-la. Trabalhou por muitos anos como professor universitário com o Curso de Geografia Física e teve destaque no estudo dos fenômenos naturais e no seu sistema filosófico sobre o conhecimento humano.

As categorias essenciais do conhecimento em Kant são sensibilidade e entendimento, como relação direta ao mundo exterior, por meio das percepções externas. “Kant concebe o espaço como uma categoria do conhecimento sensível – entende o espaço como uma forma pura da sensibilidade” (MOREIRA, 2014, p.16). Sobre as categorias o autor comenta:

O conhecimento para Kant é uma combinação da sensibilidade e do entendimento. Na sensibilidade, manifestam-se os juízos sintéticos. Os juízos sintéticos são aqueles que o predicado acrescenta qualificações ao sujeito. Por isto, são juízos *a posteriori*. No entendimento, manifestam-se os juízos analíticos são aqueles em que o predicado nada acrescenta de novo ao sujeito, limitando-se a dizer o que já é próprio dele. Por isso são juízos *a priori* (p. 18).

As categorias podem ser pensadas na discussão sobre as infâncias. Para o entendimento sobre infância, termo singular que propõe algo como dado, a relação que se estabelece é a partir dos juízos analíticos. Nesse sentido, a infância estaria pensada como um período em que ocorrem determinados acontecimentos e que depois esse período é abandonado, superado. Por outro lado, as tessituras, a partir da ideia de juízos sintéticos, acrescentam-se as qualificações *a posteriori*. No exemplo da afirmativa: a infância é a melhor etapa da vida, indica elementos que vão sendo

naturalizados que carregam acabamentos e determinações. Nesse caso, determina-se que a infância é etapa e que passará. Atualmente, o campo dos estudos sociais das infâncias tem buscado a pluralidade dos conceitos, promovendo debates acerca das muitas infâncias, múltiplas e plurais.

Dois juízos sintéticos para Kant constituem formas puras da sensibilidade: tempo e espaço. E eles se dariam *a priori*, pois para ele não existe fenômeno senão no tempo e no espaço. Se daria na organização de suas localizações que rodeia (espaço) e na sucessão dos movimentos do ontem para o hoje (tempo) (MOREIRA, 2014). Por isso, para Kant, geografia era descrição e à história cabia narrar os fenômenos do mundo. O conceito de espaço à época considera a geografia como descritiva, reafirmando-se como uma ciência corográfica e como um saber da sensibilidade (capacidade de sentir as coisas do mundo) e não do entendimento (capacidade de pensar sobre as coisas).

Neste sentido, o espaço é estabelecido *a priori*. Para conhecer as coisas fora de si, precisa-se primeiro saber que elas estão fora. Como o espaço é *a priori*, não pertence ao mundo, e a experiência no espaço é a noção de sensibilidade. Nesse sentido, os empiristas criticaram Kant argumentando que todo o conhecimento viria da experiência dos sentidos, nada é *a priori*. Kant cria, portanto, o conceito de “idealismo transcendental”, que tanto a razão, quanto a experiência são importantes para compreender o mundo (BUCKINGHAM, 2019). E, nesse contexto, a importância de Kant está na substituição da ideia de superfície terrestre pelo uso do termo/conceito de espaço, que se tornará referência para esse campo que ainda não apresenta objeto definido.

Na Modernidade industrial dos séculos XIX e XX, caracterizada como a segunda fase da Geografia Moderna, é fortemente marcada pela fragmentação influenciada pelo positivismo nas ciências. A geografia é dividida em diferentes áreas como a geomorfologia, a climatologia, a geografia das plantas e destaque na geografia física sistemática em relação à geografia humana regional: “Lentamente o novo paradigma de geografia – fragmentário e sem referência de unidade – vai assim surgindo” (MOREIRA, 2014, p. 25). Nesta perspectiva de separar as partes, o autor também contribui ao comentar:

[...] a esfera humana é simplesmente abandonada. Uma mudança no conceito de homem então se dá em paralelo, excluído da natureza. Excluído o homem da natureza, todos os fenômenos saem definitivamente do contexto

holístico. Muda assim, por extensão, o conceito de geografia, seu campo e seu objeto. E todo um novo discurso aparece. O abandono do conceito holista é seguido do abandono do conceito de região. Depois abandona-se o caráter espacial da geografia estabelecido desde Kant (p. 26).

Contudo, a fragmentação aos poucos começa a sofrer uma certa resistência e uma tentativa de reivindicar um retorno à unidade. No âmbito do estudo do homem, surge a antrogeografia¹⁸, de Friedrich Ratzel (1844-1904), criada na fronteira entre a Geografia e a Antropologia. Na essência do positivismo, como resume Moreira (2014), estava a redução dos fenômenos em detrimento aos conteúdos físicos que fragmentam os conhecimentos em campos com seus objetos e métodos específicos.

Ratzel sistematiza as teses do determinismo geográfico em que o homem interage com o meio: “ao dizer que o homem cria seu espaço no ato da relação da natureza com o Estado, numa típica análise de relação do homem com o meio, Ratzel foi tido como o criador da geografia humana” (MOREIRA, 2014, p. 32). O determinismo geográfico de Ratzel pode ser entendido:

O ambiente interfere no desenvolvimento de uma sociedade na medida em que pode oferecer melhor ou pior acesso aos recursos, atuando, assim, como estímulo ou obstáculo ao progresso. Ao configurar o termo *Lebensraum* (espaço vital), as interpretações simplificadas e resumidas que dele decorreram acabaram por criar a lógica do determinismo ambiental, ou seja, a concepção de que o ambiente determina a fisiologia, a psicologia humana e, portanto, a “natureza social” do humano. [...] (LOPES, 2013, p. 127-128).

Cabe pensarmos que este olhar sobre o determinismo geográfico ainda parece estar em vigor, quando as máximas entoadas em alguns lugares reforçam que ‘- nasceu torto, morre torto. - Nasceu lá e por isso é assim’. Ou seja, embora pareça um percurso histórico/geográfico distante, os sentidos produzidos são aqueles que embasam modos de pensar e fazer, de se relacionar – infelizmente, ainda atualmente.

Na esteira dessas transformações, a Geografia avança com Paul Vidal de La Blache, na França, com o livro *Princípios de Geografia Humana* (1922). Estuda as relações do homem com seu meio a partir da observação das paisagens da França, trazendo a categoria ‘gênero de vida’ à tona (MOREIRA, 2014). Tanto para La Blache, quanto Ratzel é a geografia da civilização: “chamada por uns de geografia da relação homem-meio e por outros de geografia da terra e do homem” (p. 39).

¹⁸ Ratzel escreveu livro *Anthropogeographie*, cujo primeiro volume foi escrito em 1882.

E, por fim, já na terceira fase da Modernidade denominada por Moreira (2014) como ultramodernidade, tem-se como característica a crise do paradigma fragmentário. Há, neste sentido, uma pluralidade de tendências no campo das ciências.

Karl Marx (1818-1883) inspira-se na filosofia hegeliana, de Georg Wilhelm Hegel (1770-1831): “a história social do homem é o salto de qualidade dialético do desenvolvimento da sua história natural, um processo realizado pelo trabalho” (MOREIRA, 2014, p.40). É a hominização do homem pelo homem, fundando o materialismo histórico. Essa base, que visava uma transformação radical na sociedade, vai influenciar a geografia mais fortemente a partir dos anos 1960 e 1970, assim como outras áreas, que se apropriam dessas bases para pensar uma nova sociedade.

Percorrer questões históricas permite situar a discussão e suas marcas nos campos teóricos. Neste caso, não para esgotar ou linearmente apresentar todas as interfaces de constituição de conceitos, campos ou estudos. Muito mais para que seja possível uma aproximação - e outros momentos de afastamento - das concepções que produzem sentidos quando relacionados à temática desta pesquisa. Neste exercício, vamos agora nos aproximar de um movimento mais recente especialmente no campo de estudos das infâncias.

2.2 Depois da Infância e Pós-Infância

Apré Childhood ak Post Childhood

Voltemos o olhar para o campo dos estudos da infância que é relativamente recente. Quando se trata da compreensão de pós-infância, estamos em um tempo-espaço ainda mais recente, principalmente a segunda década do século XXI, que vai se consolidando a partir dos diferentes desafios locais, regionais e/ou globais e que surgem especialmente questionando a universalidade das ideias e (pre)conceitos que vimos operantes no percurso histórico.

Se, ao tratarmos da constituição da história dos conceitos de criança e infância nos vemos com aparatos legais em alguma medida importante, por outro lado, temos a universalização de quais crianças e quais infâncias estão ‘salvaguardadas’ por estes, povoando a universalização do que seja ser criança no mundo.

Nesse sentido, compreendemos que as crianças não se resumem a realidades isoladas ou questões espaciais que possam ser 'interpretadas' a partir de premissas e pressupostos fixos, pelo contrário, exigem compreender a complexidade dos processos infantis. E que as conceituações universais tendem a descolar as crianças e as infâncias reais dos contextos, tornando-as inocentes, frágeis e incapazes. É preciso reforçar a contramão disso, compreendendo que as crianças são pessoas que tem muito a dizer e que também, como pessoas no mundo, atravessam as mazelas sociais como fome, exploração sexual, pobreza, migração, entre outras. É preciso, portanto, alargar, borrar e forçar a universalidade dos enquadramentos do campo estabelecido.

Situar a questão nesta nova perspectiva, se dá especialmente a partir de Kraftl (2020) e Aitken (2019). Kraftl (2020) traz a abordagem denominada por ele de: depois da infância. Em especial, a visão interdisciplinar que surge não como uma resposta, mas como perspectiva em que as próprias compreensões sobre os termos criança, infância e pós-infância vão sendo discutidas.

Embora os estudos sociocientíficos da infância tenham alcançado muito nas últimas décadas, ainda há muito a fazer: não menos no desenvolvimento de teorias, métodos e formas de colaboração interdisciplinar que possam abordar os tipos de desafios – e as injustiças, doenças e traumas a eles associados (KRAFTL, 2020, p. 3. tradução nossa).

Kraftl (2020), ao estar com crianças de diferentes realidades, tem provocado uma série de experiências de pensamento que nos permitem refletir sobre “uma maneira de responder, diferentemente, aos desafios muito reais vivenciados por *diversas* crianças e jovens, em diferentes lugares, de diferentes maneiras, ao redor do mundo – sem reivindicar a universalidade” (p. 3).

A questão temporal relacionada à infância é entendida, muitas vezes, como simples ordenações geracionais, um vir a ser. Retomamos a questão do adultocentrismo na discussão relacionadas às crianças. Kraftl (2020), ao refletir que as crianças são vistas como futuros adultos, 'como devires', mesmo alertando que “a infância de qualquer criança venha 'depois' da geração anterior, as infâncias são mais frequentemente entendidas como 'antes' da idade adulta e são definidas pelo que a idade adulta aparentemente é (maturidade, tamanho físico, status, etc.) (p. 3, tradução nossa).

A palavra em inglês *Child* que tanto Peter Kraft, quanto o Stuart Aitken refletem, dialoga com estes estudos e compreensões sobre as infâncias e relaciona-se com a autoria infantil, o protagonismo infantil.

Stuart Aitken (2019) trabalha com o que traduzimos como pós-infância. Sua grande crítica está justamente na construção desse conceito de infância. Em uma análise de diferentes legislações, o autor critica a Declaração Universal dos Direitos das Crianças da ONU (1989), que se relaciona com um padrão esperado de infância. Por mais que consideramos que as crianças têm infâncias plurais, de diferentes origens, na medida que todas as crianças tenham aqueles direitos garantidos, (não que isso não seja importante) ela acaba sendo padronizada, isto é, há uma vigência do que se entender ser criança – por exemplo.

Por isso, quando traz esse conceito de pós-infância, ele está trazendo essa dimensão conceitual, para que possamos dar realmente um passo, por exemplo, para pensar essa infância na sua condição muito diferenciada. Aqui, o debate trazido por Qwortrup (2011) entre a dimensão micro e macro contribui tendo em vista que nos permite pensar nas políticas públicas, por exemplo, endereçadas às crianças que sempre estão na lógica de possuírem uma dimensão macro: seria possível sem perder a singularidade e as especificidades da dimensão micro?

Em seu livro: *Jovens, direito e território: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância*, Aitken (2019) apresenta uma série de questões que fazem sentido de serem discutidas a partir das vivências com crianças-migrantes-estrangeiras. Uma das principais está sobre uma ética sustentável, sendo que por ética quer dizer, no sentido spinoziano: “um número infinito de conexões que relacionam todas as coisas” e, no sentido deleuziano, “os resultados desses encontros (AITKEN, 2019, p. 31), autores que embasam epistemologicamente a presente pesquisa.

O termo “sustentabilidade”, não se refere à ideia popular de manter o que temos para resguardar um futuro incerto, mas de obter potencial no momento perpétuo do presente. Essa forma de sustentabilidade permite um potencial maior no agora, por meio do aumento da capacidade (...). Uma ética sustentável, então, não tem a ver com o estabelecimento e manutenção de direitos, e sim com o fomento e estímulo à mudança. Sob a égide dessas ideias surge um foco nas crianças e jovens. A ética sustentável constrói a capacidade dos jovens de mudar a si mesmos e o mundo em que vivem. (AITKEN, 2019, p. 31-32).

A ideia está na superação do direito aparente de livre associação e movimento, nos espaços onde os jovens e as crianças crescem e se desenvolvem, que, no caso

das crianças-migrantes-estrangeiras, são novos espaços, sem abandono de todos os anteriores e até os posteriores. O que o autor reivindica é algo mais importante: “dar a eles a capacidade de recriar esses espaços e, conseqüentemente, a si mesmos (e nós)” (AITKEN, 2019, p. 32). O que o autor defende como uma ética sustentável é que os direitos “são necessariamente globais e abstraídos de contextos locais, sendo delineados a partir de noções pré-concebidas de uma condição humana generalizada (AITKEN, 2019, p. 32).

Nesse percurso de estudo, Aitken (2019) transita pelos autores chamados de clássicos para pensar o percurso histórico/conceitual de infância, como Àriés (1986) e Postman, (1982), como já tratamos anteriormente, cuja lógica está atrelada aos processos industriais, das instituições, nas relações entre espaços públicos e privados e na lógica das crianças com os adultos.

A perspectiva de pós-infância surge em um momento que expande essa trajetória de diálogo sobre as infâncias, e neste sentido considera “[...] a multiplicidade de relações através do tempo e espaço, inclusive as questões materiais, distantes, espirituais, efêmeras, o modo de vida e coabitação” (AITKEN, 2019, p. 37). Compreendo que é possível estabelecer o diálogo com a perspectiva do espaço como múltiplas relações (MASSEY, 2008) e que, a partir disso, emergem uma série de questionamentos que versam sobre a necessidade da superação dos romantismos em relação às crianças, à fissura dos espaços para além dos pré-estabelecidos e socialmente definidos para as crianças, no agenciamento e no protagonismo delas.

Oswell (2013) contribui com o conceito de *agência*:

[...] como a agência das crianças (sua capacidade de agir e sofrer a ação) é menos geométrica e mais dispersos topologicamente, mas também menos capturados por uma perspectiva única e mais constituídos por múltiplos planos e múltiplas escalas (OSWELL, 2013, p. 31 tradução nossa).

Para Oswell (2013), a grande contribuição de Àriés está no caráter histórico de sua pesquisa, referindo que: “Ariès está preocupado com agências que se juntam ao longo de longas temporalidades de dezenas e centenas de anos, os sociólogos tendem a ser microssociológicos, concentrando-se em pequenas arenas delimitadas de tempo e espaço.” (2013, p. 12, tradução nossa). A crítica dos trabalhos em geral dos sociólogos residiria no isolamento da criança ou um grupo de crianças visando interpretá-las socialmente.

Em minha discussão tento manter uma linha que não supõe, mas questiona, qualquer simples divisão ou determinação do biológico e do social. Além disso, qualquer discussão sobre a natureza das crianças não pode presumir que nosso conhecimento dessa natureza seja escrito apenas por adultos e da perspectiva dos adultos. Qualquer história da agência das crianças (conforme informada pela sociologia da infância) também deve procurar encontrar uma maneira de pensar (se as evidências permitirem) dessa agência como uma influência (OSWELL, 2013, p 17 tradução nossa).

O protagonismo infantil, cabe para pensar para além da inclusão das crianças nas temporalidades e espacialidades dos adultos, na dimensão do agir, de realmente a reflexão e transformação dos espaços acontecer pelas próprias crianças e *com* elas. Dialogando com as compreensões da Teoria Histórico-Cultural, está justamente na reelaboração do espaço novo, onde a criação do novo e, sobretudo, a inversão do espaço, é pensada *pelas* crianças e não os adultos dando espaço às crianças.

[...] um sentido da revelação histórica das crianças como sujeitos experienciais e coletivos em termos da acumulação de dispositivos descritivos e sentimentais; em termos das complexas histórias emaranhadas do social e do natural; e em termos de uma compreensão da marca institucional da modernidade não apenas em termos de inclusão de crianças dentro dos espaços santificados de disciplina e cuidado, mas sim de sua agregação ao lado e sua necessária mistura com adultos em espaços certamente mais heterodoxos e topológicos do que muitos parecem querer reconhecer (OSWELL, 2013, p 33, tradução nossa).

Para Oswell, em estudos mais recentes, as crianças são pensadas como seres sociais que fazem a diferença no mundo, seja em termos de sua competência de interpretar e fazer sentido ou em termos de sua competência para mover materialmente seu ambiente. Isso é, as categorias clássicas de estrutura e agência das pesquisas sociológicas são rompidas em alguma medida.

A discussão, de uma perspectiva sociológica, se estende a partir da proposta antropológica de Christoph Wulf (2021) do ser humano na era do Antropoceno:

Entendido como a Era dos Humanos, é marcada pela “influência destrutiva dos seres humanos no planeta em todos os tipos de áreas. Estamos subjugando a natureza, explorando-a imprudentemente para nossa própria vantagem e, ao fazê-lo estamos destruindo, em grande parte, os próprios fundamentos de nossas próprias vidas” (WULF, 2021, p. 15).

A partir das mudanças climáticas, a destruição da biodiversidade, a destruição de energias não-renováveis e a poluição do meio ambiente, geram, por exemplo,

refugiados ambientais. Uma das críticas apresentadas por Wulf (2021) é a da simplificação do processo de globalização, apenas pela homogeneização global. “Por mais momentânea que seja a homogeneização universal, a tendência oposta de valorizar a diversidade cultural não é menos importante para o desenvolvimento da sociedade mundial”. Assim, entende que a educação contemporânea precisa abordar as duas tendências.

Na questão educacional, Wulf (2021) aborda o período Antropoceno, considerando o potencial produtivo e destrutivo dos seres humanos em relação à formação do futuro do planeta e indicando que há a necessidade de teorias educacionais que considerem essas dimensões.

Uma compreensão dos seres humanos só pode ter sucesso se considerarmos o fato de que os humanos se desenvolvem ao longo de suas vidas. Eles são educados e dependem da educação. A educação é, portanto, um componente constitutivo do ser humano; e o conhecimento do ser humano é um elemento constitutivo da educação. Os dois são inseparavelmente entrelaçados (WULF, 2021, p. 31).

Aliadas à educação no Antropoceno, as discussões sobre as violências manifestadas nas guerras, no sistema geopolítico internacional e as violências de caráter simbólico sobre as culturas, tornam-se uma tarefa fundamental. Esses fenômenos se acentuam, por exemplo, com números recordes de imigrantes que alteram e movimentam cenários que haviam – aparentemente- se estabilizado no final do século XX.

Em vista do fato de que hoje cada vez mais pessoas de diferentes culturas estão vivendo cada vez mais próximas, a segunda tarefa é aprender a lidar com o exterior, reconhecer, apreciar e viver a *alteridade* de outras pessoas. As experiências da alteridade de outras pessoas tornam-se condição decisiva da vida e coexistências humanas (WULF, 2021, p 31).

Coexistências humanas, alteridade, multiplicidade, diferenças, vivências e protagonismo infantil. Palavras que refletem os estudos pós-infância.

O abandono dos legados dualistas, das representações, que Aitken (2019) traz de Rosi Braidotti (2013) sobre o debate a respeito do pós-humano, que tem influência dos pensamentos feministas, pós-coloniais e de raça, ajuda a entender o que a autora reconhece “tudo que é humano, não humano ou mais que humano se conecta de formas maravilhosamente complexas, sem reduzir ou desconstruir suas

complexidades ou caracterizá-las como subjetividades, identidades ou construções sociais (AITKEN, 2019, p. 39).

Nesse sentido, cabe questionar: Como refletir as complexidades de nosso mundo vivenciado, com nossas potencialidades/fragilidades humanas? Como considerar a polifonia, no sentido bakhtiniano, que as crianças exerçam sua vez, voz e ação nesse debate? Como pensar espaços com as crianças-imigrantes-estrangeiras? Como pensar para além dos direitos universais às crianças que apresentam um modo, um padrão de ser criança e um modelo de compreender a infância universalizada? Esses são muitos desafios mobilizados nessa pesquisa.

2.3 Espaço

Espas

As mudanças na compreensão do espaço, ao longo da história, mostram um retorno a uma Geografia que envolve o ser humano. Dada a temática deste estudo, é importante marcar que o espaço opera como conceito chave relacionado ao campo da geografia. Por isso, busco pensá-lo a partir da geógrafa Doreen Massey, como uma teórica que, na Contemporaneidade, traça tentativas de (re)priorizar o espaço pela dimensão de uma filosofia política nas Ciências Sociais que buscam superar a separação radical entre espaço e tempo, que deixou de ser questionada desde Kant. (MASSEY, 2004).

A busca por um entendimento do espaço como produto de inter-relações está em consonância com uma visão anti-essencialista (MASSEY, 2004). Os argumentos estão na compreensão de que o espaço é um produto de inter-relações sendo essa a primeira das três proposições que foram abordadas por Massey. Esse espaço de inter-relações reúne desde a imensidão do global até o que é intimamente próximo. Na segunda proposição, o espaço é possibilidade da multiplicidade, onde diferentes trajetórias coexistem, portanto, considera o outro: “Sem espaço não há multiplicidade; sem multiplicidade não há espaço” (MASSEY, 2004, p. 08). Esse reconhecimento da espacialidade possibilita ultrapassar uma história única (ADICHIE, 2019) dada pelo Ocidente, por exemplo. Considerar a multiplicidade é mostrar que os espaços são co-constitutivos (MASSEY, 2004). Em alguma medida, tal discussão convoca o olhar para o reconhecimento do outro, com suas próprias trajetórias, situadas na dimensão espacial, e não somente no plano das questões temporais.

Na continuidade, a terceira proposição é que o espaço é produto de relações-entre, estando, portanto, sempre em devir, sempre sendo feito, não se fechando. É comum o pensamento que o tempo é aberto, especialmente para o futuro, o que, nesse caso, é ampliado, já que o espaço, nessa concepção, está sempre em construção. Dessa maneira, essa compreensão promove a distinção entre o espaço como algo dado a *priori* em Kant.

Tais concepções pressupõem outros entendimentos acerca do humano também. Assim, nunca como fechado, mas sempre em transformação, em processo de devir. Pensar o humano em processo e potência do não acabamento pressupõe, portanto, que o espaço não seja terminado, carregado pelos determinismos. Implicaria pensar que as crianças-migrantes-estrangeiras, a partir dessa concepção de espaço, não se achegam num espaço fechado e pronto, do qual terão que simplesmente se adaptar. Antes, chegam em um espaço que é (re)construído e ressignificado *com* e *por* elas.

É comum encontrar ideias de que espaço e lugar sejam sinônimos e, por isso reduzidas a simplificações e essencializações. Massey (2004) auxilia apresentando duas noções acerca de lugar: a noção de lugar como lugar local, aquele do cotidiano, carregado de valor simbólico e usado inclusive politicamente; e a noção de “um refúgio no lugar” (MASSEY, 2008, p. 25), uma espécie de proteção, que constrói muros para proteger de novas invasões. Muros e ideias de invasões que nem sempre são aparentes, às vezes, estão em questões e discursos com sentidos implícitos. Isto é, não porque não exista a barreira física que o sentimento de invadido não exista, ou não seja alimentado e produzido.

Sobre isso, recordo que certa vez, compartilhei à docência com uma colega da sociologia no componente de *Cultura e Identidade Regional*¹⁹. Junto com a turma de estudantes, prestigiou-se o lançamento de um livro contando a história e origem de uma comunidade do interior de Bento Gonçalves/RS, localizada a poucos quilômetros do centro da cidade. O livro surgiu através de uma pesquisa desenvolvida por historiadores que tinham suas origens através de seus avós nessa localidade, resgatando costumes, histórias e a cultura da população, que foi entrevistada, fotografada e colocada também como protagonista no trabalho. Como alguns dos estudantes eram desta comunidade, se organizou uma roda de conversa com os

¹⁹ Trabalho interdisciplinar, realizado no ano de 2018 no Componente Curricular Cultura e Identidade Regional, no curso Técnico em Hospedagem do campus Bento Gonçalves do IFRS.

moradores buscando perceber as compreensões sobre os conceitos de identidade e cultura. A comunidade recebeu todos no salão comunitário.

As pessoas da comunidade (de várias gerações: idosas, adultos e alguns jovens, poucos remanescentes na comunidade) trouxeram artefatos da cultura e objetos antigos, explicaram suas funcionalidades, numa ideia de museu itinerante. De algum modo, toda a preparação para recepção demonstrava o quanto os moradores se sentiram valorizados por estar apresentando seu lugar. As diferentes falas tratavam de questões distintas e nos permitiam pensar sobre o lugar. As pessoas com mais idade relataram, por exemplo, a instalação da rede de energia elétrica, o caminho diário para vender seus produtos de feira na cidade e o dilema dos jovens que saem pelo que denominam descaso das autoridades, por não ter uma estrada boa, *internet*, infraestrutura, etc. Ao mesmo tempo, defendiam que a chegada, por exemplo, do pavimento de asfalto, abriria as portas para a especulação imobiliária, o turismo e a violência que outras comunidades já encaravam por serem próximas ao centro da cidade.

A relação com a discussão de Massey sobre o lugar fica, portanto, muito evidente: por um lado a dita inevitável globalização e, ao mesmo tempo, os muros para as novas invasões (MASSEY, 2008) fruto de um propósito conservador de evitar que a diferença ocupe esse lugar. Essa ambiguidade do lugar é fortalecida pelas ideias de exclusividade e passam por compreensões: “[...] de lugar como algo fechado, coerente, integrado, como autêntico, como ‘lar’, um refúgio seguro; de espaço como, de algum modo, originalmente, regionalizado, como sempre-já dividido em partes iguais” (MASSEY, 2008, p. 25).

Tais questões podem fazer ressonância ao mesmo imaginário quando se colocam em outra escala, das imigrações recentes nesta região, por exemplo. Isso porque esta região enaltece sua história a partir da ocupação da imigração italiana, turisticamente conhecida por esta narrativa. Cabe pensar como vem se constituindo, neste cenário, as narrativas das imigrações atuais, em sua maioria de haitianos, venezuelanos e senegaleses. Inquietações que, com certeza, são atravessadas por forças políticas, econômicas que se perpetuam com os “localismos exclusivistas” e as “desigualdades sombrias” (MASSEY, 2008, p. 26).

As atuais formas hegemônicas de globalização, conforme Massey (2008), marcam o modo de conceber o espaço. Reduz a conceituação como uma dimensão/representação a partir de diferentes momentos no tempo, permitindo que

se tenham os que estão à frente e aqueles que ficam atrás, os subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

A imaginação do espaço como uma superfície sobre a qual nos localizamos, a transformação do espaço em tempo, a clara separação do lugar local em relação ao espaço externo são todos meios de controlar o desafio que a espacialidade, inerente ao mundo, apresenta. [...] Produzidos por e envolvidos em práticas, das negociações cotidianas às estratégias globais, esses engajamentos implícitos de espaço retroalimentam e sustentam entendimentos mais amplos do mundo. As trajetórias de outros podem ser imobilizadas enquanto prosseguimos com as nossas; o desafio real da contemporaneidade dos outros pode ser desviado ao relegarmos a um passado (retrógrado, antiquado, arcaico); os fechamentos defensivos de um lugar essencializado parecem permitir um descomprometimento mais amplo e fornecer um alicerce seguro (MASSEY, 2008, p. 28).

As trajetórias de outros precisam ser consideradas, não acabamos como sujeitos e sociedade em nós mesmos. A narrativa de uma história única (ADICHIE, 2019) em que determinados sujeitos ocupam determinados espaços, considerados hegemônicos, também está aí para ser modificada e transformada. Quiçá recontada para superar o fracasso:

Fracasso no sentido de ser inadequada para enfrentar os desafios do espaço, fracasso por não incluir suas multiplicidades coetâneas, por não aceitar sua contemporaneidade radical, por não lidar com a complexidade de sua constituição. O que aconteceria se tentássemos nos desvencilhar de tais compreensões, entretanto quase intuitivas? (MASSEY, 2008, p. 28).

Desvencilhar as compreensões se relacionaria, neste contexto, a um certo inconformismo. Inconformar-se com uma história contada de um único jeito, inconformar-se com as desigualdades e com os entendimentos do espaço concluso, findado. Segundo Massey, essa compreensão de acabamento impede pensar o espaço como possibilidade de uma "verdadeira heterogeneidade" (2008, p. 70), um dos seus pressupostos no entendimento do espacial.

Do mesmo modo, inconformar-se diante do espaço em segundo plano, frequentemente compreendido apenas como cortes no tempo. A consequência disso é o espaço visto como imobilidade, como dimensão sombria na relação com o tempo. A história e o tempo reivindicaram para si a política, pautada por uma história universal, assim, uma voz no discurso (MASSEY, 2008).

O espaço concebido num círculo fechado deriva do estruturalismo:

Abandonar a noção de espacialidade implícita em todo o ponto de vista dos cortes essenciais *traz* a possibilidade de pensar o espaço de uma maneira alternativa, e com consequências interruptivas e desarticuladoras. É precisamente esse entrelaçamento total que priva a estrutura (e assim “o espacial”, quando caracterizado como tal) de uma de suas mais disruptivas características — sua capacidade de possibilitar novas relações-umas-com-as-outras de trajetórias previamente discrepantes (MASSEY, 2008, p. 70).

Os cortes essenciais são uma crítica à interconectividade instantânea hegeliana. É um distanciamento dos cortes transversais que são ligados entre si internamente e sequencialmente a um todo.

As tentativas de desarticulação do estruturalismo dão-se pelo denominado pós-estruturalismo, tendo como um dos seus principais autores, Ernesto Laclau, Michel De Certeau e Henri Bergson.

O objetivo de Laclau (1990) era abrir as estruturas para a temporalidade, para concebê-la como aberta, envolvendo o potencial para a produção do novo (MASSEY, 2008, p. 72). No entanto, como adverte Massey, o espaço continua sendo negligenciado, aparecendo em alguns momentos como a inexistência do tempo ou a falta de temporalidade: Para autora, “não se trata da substituição do caminho pela jornada, mas a substituição do sistema coerente fechado pela desarticulação inevitável do mundo. De qualquer forma, nossas imaginações do espaço estão seriamente reduzidas” (p. 74).

De Certeau (1984), diferente de Laclau (1990), vê pela desarticulação a possibilidade tática. Massey, no entanto, chama atenção que nenhum dos autores se empenha à crítica ao conceito de espaço. O mesmo em relação a Bergson. Assim: “Espaço é uma categoria residual, cuja definição é deduzida sem muita reflexão séria. Porém, algo que emerge de tudo isso, eu argumentaria, é a interconectividade entre conceituações de espaço e conceituações de tempo” (MASSEY, 2008, p. 79). Ainda a autora alerta que os esforços deveriam estar em pensar um deles tanto quanto o outro: “No mínimo, para o tempo ser concebido como aberto, o espaço também tem de, em certo sentido, ser concebido como aberto” (p. 79).

Prosseguindo, segundo Massey (2008), a visão de Derrida (2001) sobre a espacialização é que seria inseparável da temporalização. Essa espacialização é vista como um deslocamento, um colocar-se de lado, uma desconstrução: “O foco está na ruptura, na desarticulação, na fragmentação e na co-constituição da identidade/diferença” (MASSEY, 2008, p. 84). A autora aborda que essa ideia de espacialização se torna problemática pelo processo de expulsão visto como essencial

para o processo de uma autoidentidade. Para esse sentido, a compreensão de espaço que supera essa visão "de uma contra a outra" e busca uma existência coetânea é apresentada por Massey na tríade: Espinosa-Bergson-Deleuze. A partir de Espinosa, a autora trata da não separação entre individualidade e sociabilidade:

[...] se a experiência não é uma sucessão internalizada de sensações (pura temporalidade), mas uma multiplicidade de coisas e relações, então sua espacialidade é tão significativa quanto sua dimensão temporal. Trata-se de defender um modo de ser e pensar de outro modo — pela imaginação de uma atitude de ser mais aberta, pela (potencial) mentalidade aberta da subjetividade praticada (MASSEY, 2008, p. 93, 94).

A dimensão do aberto e do relacional, especialmente a partir de Espinosa (2009, 2016), constitui outras concepções do ser que não se acaba em si mesmo e que é um ser de relação. Por isso, a importância do espaço como relacional: individualidade e sociabilidade, não da individualidade para a sociabilidade.

Alongando a discussão para este propósito de estudo, entendo que a complexidade da vida e os atravessamentos não sequenciais dimensionam o aspecto político do espaço trazido por Massey (2008). E considero que as vivências forjam as dimensões políticas do espaço, pensando aqui com as crianças-migrantes-estrangeiras que chegam às escolas. Dimensões essas que perpassam os espaços permitidos e os negados, os aspectos culturais, de gênero, raça, os econômicos, entre outros, que carregam modos e narrativas de como deve ser compreendido o espaço.

Por fim, compreender o espaço como possibilidade de produção e criação do novo requer entendimentos de um ser humano em processo. As multiplicidades coetâneas (MASSEY, 2008, p. 94) permitem uma fuga das determinações do sujeito moderno. Avançando do biologicismo que nos transforma em seres socializados, Vigotski (2018), ao pensar o ser humano, considera as relações espaciais, a importância do meio, permitindo a inversão da lógica determinante, como o determinismo geográfico tratado anteriormente.

Nascemos em um mundo social e assim se está na diferença e, a partir dela, singularizam-nos no mundo e nos forjamos como seres culturais. Ao mesmo tempo, retornamos ao mundo como processo que dialoga com as multiplicidades coetâneas, trazidas por Massey (2008). Considerar tanto o singular como o social é um dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que trato a seguir.

Parte 3

DAS TRANSFORMAÇÕES: DESENVOLVIMENTO HUMANO E LINGUAGEM

SOTI NAN TRANSFÒMASYON: DEVLOPMAN IMEN AK LANGAJ

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha ao relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas
(BARROS, 2013, p. 347).

Como ser outro se já tenho que ser o que é ditado, normatizado e esperado? Para ser outros com Manoel de Barros, é preciso que as compreensões sejam alargadas daquelas colocadas como marcadas, determinadas por um marcador ou por um determinismo biológico ou geográfico. Por isso, a escolha que assumo se dá a partir das ideias de Vigotski (obras diversas) das concepções de desenvolvimento humano que apresentam características diferentes e podem, assim, considerar os estágios do desenvolvimento social, biológico e psíquico.

Podemos observar que o desenvolvimento pensado somente a partir das questões biológicas e fisiológicas busca indicar particularidades por períodos que podem levar a certa padronização de faixas etárias. Inclusive, ficam relacionados aos espaços/tempos previamente determinados com este marcador. Ao mesmo tempo que se torna possível refletir a particularidade de uma criança em uma determinada idade, por exemplo, é um convite, ainda que silencioso, a um certo enquadramento pelo marcador idade, caracterizando-se como um problema quando o enquadramento não acontece e as soluções tendem a coisificar o humano.

Dessa forma, o caminho proposto desta pesquisa está entrelaçado nas concepções que consideram que somos seres sociais, nascemos em um mundo de linguagens²⁰. Nesse sentido, não se pretende desconsiderar as mudanças e disposições biológicas que são/fazem parte do ser humano, mas em não considerar estes como fonte única de reflexão.

Com o nascimento no mundo social como apresenta Vygotsky²¹ (1996), o mundo que já existe e, portanto, é anterior, não passa do biológico para o social. Nesse sentido, o ser humano se constitui pela dimensão social considerando e passando por quatro planos genéticos: “a filogênese (a história de uma espécie animal ao longo da história geológica do planeta), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie), a sociogênese (o social, o cultural de um grupo) e a microgênese (emergência singular nos sujeitos dos fenômenos)” (LOPES, 2019, p. 125).

²⁰Esse entendimento relaciona-se aos autores do chamado Círculo de Bakhtin, explorado no livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (2018) de Volóchinov, obra por muitas vezes atribuída ao próprio Bakhtin em suas primeiras publicações no Ocidente, período em que a Guerra Fria criava impedimentos de acesso a muitos países presentes na Europa Oriental. A metáfora da Cortina de Ferro exemplifica essa situação.

As concepções sobre o ser humano, seu desenvolvimento e as infâncias se afirmam ou se modificam ao longo do tempo. Desde o pensamento antigo, até a Modernidade, as transformações ocorridas na família, na escola e na sociedade sugerem diferentes interpretações sobre a humanização, o desenvolvimento e a educação. No caso da Modernidade, segmentam dimensões e permitem certo afloramento dos pensamentos limitados devido à fragmentação de ideias, teorias e concepções.

O pensamento filosófico da Modernidade atravessa muitos debates, teorias e abordagens. Compreender esse movimento em alguma medida auxilia na compreensão das bases de pensamento atuais e o entendimento de que não há perspectiva neutra. Permite conhecer as diferentes abordagens a fim de fazer escolhas que sustentem os estudos, as escritas e as práticas, neste caso educacional.

Dada a fragmentação, alguns equívocos parecem frequentes, entre os quais se relaciona a ausência de conhecimentos das teorias e concepções e, por assim dizer, dos campos e percursos que estão inseridos e pensados. Sobre isso, Kravtsov (2014), ao trazer as bases filosóficas da Teoria Histórico-Cultural, discorre sobre a tentativa de unir o incompatível, como as teorias de Piaget e Vigotski. Tentativa essa que é justificada para: “unir o que cada pesquisa tem de melhor” (p. 30). Contudo, “é impossível unir mecanicamente teorias que têm princípios basilares qualitativamente diferentes, assim como visões de mundo de seus autores, estruturalmente diversas” (KRAVTSOV, 2014, p.30). Situar a teoria, portanto, é importante para evitar aproximações de campos que se afirmam em entendimentos distintos de desenvolvimento, por exemplo, que, em seu princípio primordial, tem base ontológicas e epistêmicas diferenciadas.

São muitos atravessamentos que povoam essas questões. Quando a Teoria Histórico-Cultural chega ao Brasil, nos anos 70, se têm momentos de tensões e de oposição entre leste e oeste do mundo devido à chamada Guerra Fria. Informações desconstruídas do leste europeu, adicionadas ao filtro americano que realizou muitas traduções e edições, de modo que os estudos de Vigotski serão aproximados aos de Piaget, que passa a ser considerado um grande teórico. As teorias que compõem a educação escolar, assim como as concepções de crianças e infâncias no Brasil serão fortemente atravessadas por ideias piagetianas.

Essa compreensão guarda relações com a sociologia de Émile Durkheim (2015) em que a criança está ainda a se formar, um indivíduo que fisicamente e

moralmente não existe, recai sobre a lógica de que o crescimento não é aberto e indeterminado, sendo, assim, exigindo-se situações claras e específicas para se individualmente se concretizar. A relação de devir está para a saída da natureza para a sociedade. Para Oswell (2013), “guarda algumas semelhanças com as que ocorrem em outras disciplinas das ciências sociais, notadamente um pouco mais tarde no desenvolvimento da psicologia mental de Jean Piaget” (p. 49, tradução nossa), a compreensão da infância como desenvolvimento, como passagem do indivíduo antissocial para o social, que é comum em muitas linhas de estudo da infância subsequentemente.

Prestes (2013), ao analisar o campo da Sociologia da Infância, a partir da obra de William Corsaro (2011) indica essa interpretação e aproximação equivocada e incompleta dada a Vigotski. Neste caso, enquadrando-o ao construtivismo junto a Piaget com a abordagem sociocultural. A principal crítica que Prestes estabelece a Corsaro é a frágil base considerada, que significa aqui, exclusivamente a obra: *A formação Social da Mente* (1984, 1998, 1999), a qual não foi escrita por Vigotski: “caso o leitor seja descuidado e não leia a introdução, jamais saberá que se trata de uma tradução editada, e a responsabilidade de atribuir autoria dos textos a Vigotski será dele e não dos organizadores do livro” (PRESTES, 2013, p. 297). A aproximação equivocada entre Piaget e Vigotski acaba empobrecendo o olhar sobre o desenvolvimento humano. Tal aproximação, tradução ou descuido não são acaso. A perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é tecida no contexto de pensamento em que buscava um projeto novo de sociedade. Um novo humano para uma nova sociedade. As discussões sobre humanismo serão repensadas. E, o campo da educação se torna um ponto fundamental para essa transformação, para criar algo, superando a fragmentação deixada pela Modernidade.

Se a ideia de educação como possibilidade de transformação já é algo visto, por exemplo, no projeto humanista em Kant (1999), neste caso o fio condutor estava em pensar a educação como formação do humano e, para isso, necessitaria uma nova forma de educação que até então havia sido marcada pela segmentação, individualização e controle. Estaria no inédito e revolucionário pensamento da indissociabilidade entre teoria e práxis.

Para Vigotski (obras diversas), a humanização, o desenvolvimento e a educação são inseparáveis assim como o biológico, o cognitivo e o afetivo. Reside aí um dos afastamentos de Vigotski a Piaget, tendo em vista que Vigotski não é

interacionista. O que pensa não é o cérebro, é o ser humano na sua unidade. O homem que está nesse mundo é, portanto, unidade e não interação com o mundo. Importante considerar que Vigotski é influenciado pelo filósofo Espinosa. Crítico às ideias de Descartes, que faz a separação entre sujeito e objeto do conhecimento, a influência espinosana marca e fundamenta as concepções e produções de Vigotski.

Lev Semyonovich Vigotski (1896 –1934) é responsável por uma produção intelectual marcante, embora tenha vivido apenas 37 anos. Novas compreensões da psicologia e do desenvolvimento humano permitem uma profunda virada epistêmica. Os principais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural se dão a partir de Vigotski que passa pelo viés marxista, a partir da questão de unidade e totalidade. A partir de seus estudos, deixa um legado importante, considerando as características da espécie Homo Sapiens, como a consciência e a liberdade, que nos tornam únicos. Vigotski busca a questão da dialética em Marx como afirma Kravtsov:

Apenas Marx propôs soluções que permitem de forma construtiva abordar o fenômeno homem e o seu estudo psicológico. Qualquer sistema filosófico se enraíza na visão de mundo de seu criador e, nesta, o lugar central ocupa a ideia sobre o que é o homem. Por sua vez, é impossível dizer o que é o homem sem estruturar uma cosmogonia e ideias correspondentes de mundo. Sem isso não se pode responder à questão de onde veio o homem e em que ele difere dos outros seres e para que serve (2014, p. 31).

Também Alexander Romanovich Luria, colega e estudioso de Vigotski, comenta sobre esta aproximação e afirma: “Vygotsky também era nosso principal teórico marxista” (LURIA, 1992, p.47). E ainda:

[...] influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações científicas naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligavam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas. Precisávamos, por assim dizer, tomar uma certa distância do organismo, para descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica (p. 47).

O trabalho desenvolvido por Vigotski datava basicamente dos anos de 1930. Mesmo sendo um trabalho desenvolvido a várias mãos, com outros autores, Vigotski em especial estudava as principais produções anteriores e mesmo da época, que

tratavam do desenvolvimento da criança, entre elas as obras de Piaget (obras diversas), de Freud (obras diversas), Wallon (obras diversas), entre outros. Teorias essas que marcam ainda fortemente o campo da educação e da pedagogia, por exemplo.

Vygotsky (1996), em *Obras Escogidas – Tomo IV*, ilustra três grandes correntes dos estudos sobre desenvolvimento humano. O detalhamento dessas perspectivas permite compreender em que momento, ou, em que dimensões elas se diferenciam da Teoria Histórico-Cultural.

A primeira vertente que Vigotski apresenta são as teorias denominadas de biogênicas. Sobre elas, ele critica o paralelismo de que a ontogênese recapitula a filogênese. Assim, a crítica em “dividir la infancia en períodos aislados de acuerdo con las etapas fundamentales de la historia de la humanidad. Como base para esadivisión se toman los períodos del desarrollo filogenético” (VYGOTSKY, 1996, p. 251). Como exemplo, traz as teorias que têm a intenção de marcar, a periodização da infância a partir das etapas da educação (pré-escolar, escola primária, etc). Vigotski não parte desses princípios, mas indica que nada que acontece na filogênese pode ser simplesmente ignorado na ontogênese.

A segunda é a noção de desenvolvimento marcada pelo biológico. Tudo estaria relacionado com acontecimentos do corpo unicamente. Como exemplo, traz a teoria baseada na dentição na criança. A base é naturalista, por isso tem no corpo a sua maior expressão:

Los esquemas de ese grupo son, en primer lugar, subjetivos, aunque proponen como criterio para la periodización de la edad un indicio objetivo, este indicio se analiza subjetivamente en dependencia de los procesos que llaman más la atención. La edad es una categoría objetiva y no convencional, ni elegida voluntariamente, ni ficticia. Por ello, los signos de separación de la edad no pueden colocarse en cualquier punto de la vida del niño, sino tan sólo en aquellos donde acaba objetivamente una etapa y empieza otra (VYGOTSKY, 1996, p. 251).

A crítica é, portanto, na apropriação somente sintomática e/ou por indícios:

En relación con el problema de la periodización del desarrollo infantil eso significa que debemos renunciar a todo intento de clasificar las edades por síntomas y pasar, como lo hicieron en su tiempo otras ciencias, a una periodización basada en la esencia interna del proceso estudiado. (VYGOTSKY, 1996, p. 252).

E a terceira tem como marca a base evolucionista. “El obstáculo fatal que encuentran en su camino es de orden metodológico debido a su concepción antidialéctica y dualista del desarrollo infantil que les impide considerarlo como un proceso único de autodesarrollo (VYGOTSKY, 1996, p. 253). De modo que, a partir disso, não surgiria nada de novo no desenvolvimento, não se produziriam trocas e saltos qualitativos novos. Com a proposição de uma evolução no pensamento espacial da criança, Piaget se encontraria nessa concepção: para poder abstrair o espaço a criança precisaria ser euclidiana, passando anteriormente pelo espaço topológico e projetivo. Nessa concepção, justificar o fracasso, por exemplo, de uma criança ao ler um mapa, fica na prerrogativa de que ela não está na fase euclidiana para abstrair e poder compreender o mundo a partir de coordenadas.

As três teorias, biogenética, naturalista e evolucionista, têm marcas fortes no inatismo e, assim, desconsideravam o meio, o espaço e o social. Assentam-se nessas teorias as concepções que afirmam possíveis atrasos, que a criança está atrás da outra no desenvolvimento e permitem, creio fortemente, justificar e gerar certa libertação adultocêntrica docente que exime a responsabilidade docente. Vejo quanto isso foi marcado na minha formação, em especial para a docência como professor de Geografia, centralizada principalmente na perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem evolucionista.

Analisar os desenhos do caminho de casa para escola, feito pelas crianças, e ficar à procura de elementos que marcassem se ela era topológica, projetiva ou euclidiana foi algo presente na docência inicial de geografia. O acabamento que há nesse movimento me faz entender o que hoje considero equívocos, de que a partir da representação de um croqui se data ou classifica seu desenvolvimento. Os questionamentos que soam a reflexão ficam novamente latentes: Quais as concepções de infâncias e de crianças estão colocadas? Quais bases fundamentam as compreensões de desenvolvimento humano sustentam essas concepções? É preciso atenção especialmente nas discussões do ensino da geografia, que, muitas vezes, pauta como ensinar sob pontos de vista que colocam o ensinar isolado do contexto e mesmo dos sujeitos. Um documento norteador como a BNCC faz isso, endereça objetivos de aprendizagem que colocam uma perspectiva de desenvolvimento humano, ainda que implicitamente.

Vigotski trouxe a noção de não linearidade do desenvolvimento e isso é uma grande mudança.

Desde este último punto de vista no hay ni puede haber ningún otro criterio para distinguir los períodos concretos del desarrollo infantil o de las edades a excepción de las formaciones nuevas, gracias a las cuales se puede determinar lo esencial en cada edad. Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, **la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado** (VYGOTSKY, 1996, p. 254, grifos meus).

É preciso buscar as neoformações no desenvolvimento, as transformações que geram novas formações, a atividade criadora, o novo. Não está relacionado a prender-se a ciclos, estruturas, mas o que surge de novo em cada momento na vida de cada criança. Algo novo que emerge e transforma a criança na sua consciência, na relação consigo mesma e com o mundo. Por isso, a importância da ação pedagógica, entendendo que o novo que marca e gera o desenvolvimento. Necessariamente as concepções sobre aprender se alongam. Entendido como aberto, sem controle do professor sobre criança, que aprende aquilo que jamais se pensou em ensinar. Aprender está relacionado àquilo que irá afetar a cada um.

É possível relacionar essa discussão com o aprender a ler as horas²², ou seja, o tempo cronológico. As crianças chegam na escola em sua maioria não sabendo ler as horas nem por isso deixam de medir o tempo. Controlam, por exemplo, a partir da contagem dos sinais: “- foi o primeiro sinal, faltam mais dois sinais para o recreio!”. Num determinado momento, a contagem pelas horas lhes é apresentado e muitas passam a lê-las em seguida. Mesmo as crianças, neste caso, estando numa mesma situação social do desenvolvimento²³ intencional, ela impactou cada um de maneira diferente. A relação com o novo, que está em um plano social, é uma relação não só com o mundo, mas com ela mesma e com o mundo. A criança, ao ter uma nova relação com o mundo, não conseguirá mais *desver* o mundo (BARROS, 2013) sem a compreensão cronológica, neste exemplo. Como cada um compreendeu e respondeu para o mundo, seja para ler a hora, para ir para o recreio ou marcar o horário de

²² Imediatamente quando discutimos e refletimos sobre essas questões, lembrei-me do estágio profissional do Curso Normal/Magistério que realizei em uma turma 3º ano do Ensino Fundamental, em que desenvolvemos um projeto foi intitulado: *TIC TAC* é hora de aprender, com objetivo de entender as mudanças que ocorrem na vida.

²³A situação social do desenvolvimento é justamente a criação da iminência do desenvolvimento. Mesmo não sabendo como cada um reage a essa situação, a ação pedagógica do outro (pensando neste caso do professor) é reconhecida e considerada.

chegada do ônibus para ir para a escola, já não depende da intencionalidade. Trata-se de uma resposta ao mundo e, portanto, gerou desenvolvimento. A leitura do acontecido desse processo como algo vivido, deixa evidente as situações que vão gerando desenvolvimento e não o contrário.

Processo que se alicerça na interação, pensada na Teoria Histórico-Cultural como ideia de unidade, inexistindo divisão do plano social do desenvolvimento com a situação do indivíduo, portanto, é no sentido de relação. Não se trata da interação que insiste na relação de sujeito com o outro. Nesse caso, o termo interação está fundamentado no conceito de unidade de Espinosa, que se contrapõe à ideia cartesiana de Descartes, da forma e da função. A separação não está entre objetos que possuem forma e função, interagindo entre si.

Deleuze e Guattari (1997), em *Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia*, abordam que Espinosa vai radicalizar a questão, eliminando forma e função, objeto e sujeito. Ou seja, rompendo com as dualidades da teoria clássica e criticando as formas essenciais ou substanciais. Os elementos, “Distinguem-se apenas pelo movimento e o repouso, a lentidão e a velocidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 33). Não são átomos divisíveis, elementos finitos engendrados na forma. Cabe a distinção de que “esse plano não tem nada a ver com uma forma ou uma figura, nem com um desenho ou uma função” (p. 33). Não o são indefinidamente divisíveis. Por isso, não buscam em teoria um resultado, um fim. Para os autores:

São as últimas partes infinitamente pequenas de um infinito atual, estendido num mesmo plano, de consistência ou de composição. Elas não se definem pelo número, porque andam sempre por infinidades. Mas, segundo o grau de velocidade ou a relação de movimento e de repouso no qual entram, elas pertencem a este ou àquele Indivíduo, que pode ele mesmo ser parte de um outro Indivíduo numa outra relação mais complexa, ao infinito. Há, portanto, infinitos mais ou menos grandes, não de acordo com o número, mas de acordo com a composição da relação onde entram suas partes. Tanto que cada indivíduo é uma multiplicidade infinita, e a Natureza inteira uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuada (1997, p.34).

Assim, composições de relações e multiplicidade, entre outros elementos marcantes que tencionam as representações e apresentações de uma forma de ver o mundo, de pensar o desenvolvimento humano. A unidade não se apresenta nas

coisas, tampouco num fim ou projeto no espírito de Deus²⁴ (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

É um plano de extensão, que é antes como a secção de todas as formas, a máquina de todas as funções, e cujas dimensões, no entanto, crescem com as das multiplicidades ou individualidades que ele recorta. Plano fixo, onde as coisas não se distinguem senão pela velocidade e a lentidão. Plano de imanência ou de univocidade, que se impõe à analogia. **O Uno se diz num só e mesmo sentido de todo o múltiplo, o Ser se diz num só e mesmo sentido de tudo o que difere.** Não estamos falando aqui da unidade da substância, mas da infinidade das modificações que são partes umas das outras sobre esse único e mesmo plano de vida (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.33-34, grifos meus).

Diante disso, a perspectiva da diferença, a relação da unidade do uno com o múltiplo, inseparáveis constituem um plano de vida. Deleuze (2002) traz em um importante ensaio intitulado: *A imanência: uma vida*, em que discorre que a imanência não existe em algo, assim não é imanência a algo, não dependendo de um objeto e não pertencendo a um sujeito. Para o autor, “A imanência não é imanência à substância, mas a substância e os modos existem na imanência” (2002, p. 12). E continua:

(...) quando o sujeito e o objeto, que caem fora do campo de imanência, são tomados como sujeito universal ou objeto qualquer *aos quais* a imanência é também atribuída, trata-se de toda uma desnaturação do transcendental que não faz mais do que reduplicar o empírico (como em Kant), e de uma deformação da imanência que se encontra, então, contida no transcendente. A imanência não se reporta a um Algo como unidade superior a todas as coisas, nem a um Sujeito como ato que opera a síntese das coisas: é quando a imanência não é mais imanência a nenhuma outra coisa que não seja ela mesma que se pode falar de um plano de imanência. Assim como o campo transcendental não se define pela consciência, o plano de imanência não se define por um Sujeito ou um Objeto capazes de o conter (DELEUZE, 2002, p. 12).

A questão está justamente em considerar a imanência nela mesma, não no objeto e no sujeito, por isso, Deleuze vai trazer a ideia da potência e do acontecimento em uma vida, e comenta:

Pode-se dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também

²⁴Espinosa (2006), em *Ética*, apresenta vários argumentos em que Deus é a substância única e que nenhuma realidade existe fora de Deus. A concepção dada a Deus é contrária, no entanto dá a compreensão de uma entidade autocrática, transcendente e oculta, de que tudo acontece “pelos seus desígnios”. Para ele, Deus e Natureza são a mesma coisa. Para isso, ele vai desenvolver os conceitos de substância, de atributo e de modo.

é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa (DELEUZE, 2002, p. 12).

A imanência em todas as partes, em todos os momentos compartilha a compreensão da transformação permanente, que está além de somente lembrar o passado e projetar um futuro. Aliás, relaciona-se com a importância que Vigotski traz em olhar o indivíduo em sua vida. Nesse sentido, Deleuze vai trazer que essa vida está em entre-tempos, entre-momentos: “Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata” (DELEUZE, 2002, p. 14). Aqui, em especial, está relacionado a um tempo *Aion*, tempo do acontecimento que compartilha o espaço da vivência, um espaço que ultrapassa somente aquele produtivo, como apropriação em um tempo *Cronos* marcado pelo relógio. Essa virada epistemológica e assim de paradigma valoriza o processo.

Essa abertura para o acontecimento, para a potência das infâncias, do pulsar de uma vida em outro tempo está cada vez mais escassa. A marca do tempo pelo sistema de produção impõe a lógica de que tempo é dinheiro e isso tem em alguma medida atropelado e dimensionando a vida para um único tempo. Isso faz com que se tornem raros os espaços ao sentido, a reconhecer a singularidade na multiplicidade, a unidade do uno e do múltiplo, como propôs Espinosa. Unidade retomada pelo pesquisador bielorrusso, ao afirmar, por exemplo, o problema da decantação humana em partes, usando como metáfora a água:

[...] método de decomposição ou método de análise que reúne as unidades num todo complexo. O que isso significa? Qual é a característica do elemento que é parte do todo? Penso que, em relação ao todo de que é parte, o elemento se caracteriza por não ter propriedades presentes no todo. Se, por exemplo, quero explicar por que a água apaga o fogo, por que alguns corpos afundam e outros flutuam na água, não posso responder a isso dizendo que a água é composta de hidrogênio e oxigênio, sendo sua fórmula química H₂O, pois, ao **decompô-la em hidrogênio e oxigênio, as propriedades nela presentes desaparecem nesses elementos. Elas são próprias da água apenas enquanto ela é água.** Contudo, o oxigênio mantém o fogo, o hidrogênio sofre a combustão e a propriedade da água é a de apagar o fogo que, nesse caso, desaparece e não pode ser explicada pela soma das propriedades do oxigênio e do hidrogênio (VIGOTSKI, 2018, p 39, grifos do autor).

O conceito de unidade torna-se muito importante no método e é abordado pela complexa ideia da decomposição de elementos: “decompõe um todo em partes que não contêm em si propriedades do todo e, por isso, exclui a possibilidade de

explicação das propriedades complexas presentes no todo que é constituído pelas propriedades das partes isoladas (VIGOTSKI, 2018, p. 38).

Vigotski (2018), em seus estudos, aprofunda a questão da *vivência* para o desenvolvimento, pois toda ação pedagógica, mesmo sendo intencionalmente mediada, permite, a partir da Zona de Desenvolvimento Iminente²⁵, a iminência dessa transformação: “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (VIGOTSKI, 2018, p 78). Aliás, esta questão se coloca como um desafio porque se entendeu a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal, apenas como o próximo, o contexto imediato da criança.

Ampliam-se as relações com as diferenças no mundo, criando mais possibilidades de transformar, de possibilitar a iminência. Possibilitar, a partir de uma situação social de desenvolvimento essa iminência, mas ao mesmo tempo não ter o controle sobre como cada um singulariza nesse plano social, já que não é algo mecânico, inato, mas parte da iminência de criar o novo. Relaciona-se, portanto, com um segundo aprendizado que, tanto Vigotski como Deleuze, buscam em Espinosa: a ideia do *conatus*, que está na potência do ser humano.

Deleuze fala de composição e não de organização do plano de imanência. Composição essa marcada por movimento e repouso, velocidade e lentidão. Por isso, não é linear,

[...] há saltos, fracassos entre agenciamentos, não é em virtude de sua irreduzibilidade de natureza, mas porque há sempre elementos que não chegam a tempo, ou que chegam quando tudo acabou, tanto que é preciso passar por neblinas, ou vazios, avanços e atrasos que fazem parte eles próprios do plano de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 35).

Assim os fracassos tanto quanto as conquistas fazem parte do plano. Deleuze e Guattari (1997) chamam atenção para a ruptura com um mundo do movimento absoluto e da imobilidade para observar os movimentos relativos, informais e,

²⁵ As ideias de L. S. Vigotski relativas à inter-relação, instrução e ao desenvolvimento são apresentadas de modo concentrado no conceito de zona de desenvolvimento iminente que foi introduzido por ele (VIGOTSKI, 1935). Por um lado, esse conceito é considerado uma espécie de cartão de visita da psicologia histórico-cultural e há muito tempo atrai a atenção de cientistas e práticos. Por outro, a análise do emprego desse conceito, na ciência e na prática contemporâneas, demonstra que seu conteúdo psicológico foi, em muitos aspectos, sem dúvida, insuficientemente discutido (KRAVTSOV; KRATSOVA, p. 32, 2021).

portanto, inesperados. Afirmam: “As crianças são espinosistas” (p. 35). Convocam a atenção, nesta afirmação, principalmente aos artigos indefinidos nas questões propostas pelas crianças e exemplificam com a seguinte pergunta: “como é que *uma* pessoa é feita? As perguntas das crianças são mal compreendidas enquanto não se enxerga nelas perguntas-máquinas” (p. 36). Isso porque as crianças apresentam “um maquinismo universal: um plano de consistência ocupado por uma imensa máquina abstrata com agenciamentos infinitos [...] o espinosismo é o devir-criança do filósofo” (p. 36).

Há um outro aspecto, a partir de Espinosa, retratado nesse excerto que sintetiza a perspectiva abordada por Deleuze e Guattari, que já vinha sendo trazida por Vigotski, a partir da ideia de *conatus*:

A cada relação de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, que agrupa uma infinidade de partes, corresponde um **grau de potência**. Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem **intensidades que o afetam**, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes. **Os afectos são devires**. Espinosa pergunta: **o que pode um corpo?** Chama-se *latitude* de um corpo os afectos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, segundo os limites desse grau. *A latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade, como a longitude, de partes extensivas sob uma relação*. Assim como evitávamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções, **evitamos defini-lo por características** **Espécie ou Gênero: procuramos enumerar seus afectos**. Chamamos "etologia" um tal estudo, e é nesse sentido que Espinosa escreve uma verdadeira *Ética*²⁶. Há mais diferenças entre um cavalo de corrida e um cavalo de lavoura do que entre um cavalo de lavoura e um boi (1997, p.36, grifos do autor).

Quando as crianças falam dos animais não é uma fala representativa, mas uma lista de *afectos*. Remete a uma dimensão que vai além e, por isso, contém uma crítica em que os autores, Deleuze e Guattari, fazem aos psicanalistas que não souberam visualizar esse devir-animal na criança. Deleuze (2002) em: *Espinosa: filosofia prática*, aborda uma das principais contribuições do filósofo para o método instrumental em psicologia: “Há, efetivamente, em Espinosa, uma filosofia da ‘vida’: ela consiste precisamente em denunciar tudo o que nos separa da vida” (DELEUZE, 2002, p. 32).

²⁶ *Ética* é uma das obras mais importantes da filosofia ocidental. Nesta obra, dividida em 5 partes, Espinosa vai trazer I. Deus, II. A natureza e a origem da mente, III. A origem e a natureza dos afectos, IV A servidão humana ou a força dos afectos e V. A potência do intelecto ou a liberdade humana. SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

Nesse sentido, pensar a vida na vida, a partir de Espinosa, tem um sentido muito significativo na construção de Vigotski. E há a questão da teoria das *afecções* de Espinosa: “um indivíduo é antes de mais nada uma essência singular, isto é, um grau de potência. A essa essência corresponde uma relação característica; a esse grau de potência corresponde certo poder de ser afetado” (DELEUZE, 2002, p. 33).

A influência em Vigotski está quando ele indica o entrelugar, onde afetamos e somos afetados, “preenchido por afecções” (DELEUZE, 2002, p. 33). Neste caso, as afecções relacionadas ao conceito de *conatus* de Espinosa, em que o homem pode potencializar os outros:

Os afetos-sentimentos (*affectus*) são exatamente as figuras que o *conatus* assume quando é determinado a fazer isto ou aquilo, por uma afecção (*affectio*) que lhe sobrevém. Estas afecções que determinam o *conatus* são causa de consciência: o *conatus* tornado consciente de si sob este ou aquele afeto chama-se desejo, sendo este sempre desejo de alguma coisa (DELEUZE, 2002, p. 105).

A autoria neste processo é uma importante relação que se estabelece com a pedologia²⁷ em Vigotski (2018). Nesse sentido, o que importa é a causa já que para Espinosa o efeito está contido na causa. Não haveria, assim, a relação causa e efeito da racionalidade da ciência clássica. No entanto, para isso, é necessário estar disponível para os afetos, a partir da relação com o social, pressupondo disposição do outro e potencializando a criação do novo pela autoria.

Vigotski vai desenvolver o conceito como reelaboração criadora (*Tvortcheskaia Pererabotka*) (2004), a partir do entendimento que o nascimento se dá em um plano social e que, a partir da vida, se busca elementos desse plano para reelaborar e criar esse novo: “a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (VIGOTSKI, 2004, p.16). A intervenção num espaço-tempo também retorna e nos modifica. Toda interferência, por menor que seja, já é algo novo. Sobre a reelaboração criadora, pode levar a lembrança daquilo que, em muitos casos, é denominado como fantasia das crianças, faz de conta, invenção. Considera-se que:

O que tradicionalmente chamamos de mundo da fantasia, presente no mundo da infância, é uma grande capacidade que as crianças possuem de criação. Assim, o que é colocado como “um mundo”, muitas vezes, fora da vida social

²⁷ O próprio Vigotski vai definir o que para ele é a Pedologia “O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

e que logo será abandonado no processo de crescimento é, na verdade, a própria vida se fazendo em sua unidade sociedade-natureza-pessoa (LOPES, 2020, p. 255).

O que Vigotski traz é a dimensão do pessoal entre a estrutura tradicional da Geografia, que é a que tradicionalmente costuma-se aprender: da natureza para a sociedade. É um rompimento para unidade, trazido pela vivência espacial, pelas espacialidades que se constituem no mundo. Aliás, essa discussão está presente no que o autor traz sobre hereditariedade e meio.

Vigotski discorre sobre a influência do meio e da hereditariedade no desenvolvimento do livro: *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia (2018)*. Ele nos alerta sobre a importância de considerar, além do meio, a hereditariedade, isso é, estar em refração com a ideia do que é infância. Se considerada por esse ponto de vista, relaciona-se com a criança que está no mundo também a partir de gerações anteriores, de modo que, ela já nasce em um plano social, na vivência com o mundo. E isso não significa olhar a partir da hereditariedade como “a cor dos olhos de uma criança” ou somente a questões físicas: “A pedologia estuda o papel da hereditariedade no desenvolvimento e, por isso, focaliza características híbridas, instáveis e que se submetem a alteração no processo de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 59). E sobre o pedólogo: “não se interessa apenas pelas características que variam, que diferenciam uma criança de outra, mas pelo modo como as inclinações hereditárias presentes na pessoa conduzem as crianças a um determinado tipo de desenvolvimento (p. 59). A unidade meio e hereditariedade não é, portanto, imutável.

[...] desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto. Nunca se observou algum aspecto do desenvolvimento que fluísse como se fosse determinado apenas pela herança ou pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não consiste de uma combinação mecânica de dois fatores, de duas forças externas, do meio e da hereditariedade, que se combinam e o movem para frente (VIGOTSKI, 2018, p.73).

As vivências das crianças-migrantes-estrangeiras nos permitem pensar neste processo dinâmico e múltiplo. Quando consideramos os diferentes contextos, as influências da hereditariedade e do meio, compreendemos que, a partir de tudo isso,

é que as crianças produzem novas compreensões de infâncias e de desenvolvimento humano que supera qualquer tipo de universalização e determinação.

[...] De um modo diferente de outras ciências, se a pedologia não estuda o meio enquanto tal, independentemente da criança, mas o seu papel e influência no curso do desenvolvimento, então ela deveria encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança. Ou seja, ela deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento (VIGOTSKI, 2018, p. 77).

O entendimento sobre o desenvolvimento humano é de que, aos termos consciência que somos afetados pelas vivências no mundo, essas que nos fazem diferentes. A partir de Vigotski, a criança não nasce apenas em um espaço físico, mas em territórios disputados. O espaço, composto por elementos da paisagem, essa criada histórica/geograficamente, além de criar particularidades e singularidades nas pessoas. No entanto, a paisagem não é determinante, pois existe a autoria no mundo, singulares, já que as vivências são diferenciadas entre as pessoas. As crianças-migrantes-estrangeiras que saíram de seus países de origem, vindas da mesma família que transitaram e estiveram no processo muito parecido, criam sua própria história, relacionada a um princípio fundante do desenvolvimento humano em Vigotski, o da não linearidade, e, assim, portanto, cada vivência é singular para cada um.

Nesse sentido, é preciso considerar que as crianças-migrantes-estrangeiras, vindas de outros países, com outras línguas, outras culturas e diferentes paisagens, não constroem do zero suas aprendizagens, seja na linguagem, seja nas espacialidades. Não há abandono do que se é, do que se vive, das paisagens que constituem. Esse é, então, um rompimento com as dimensões e os discursos que partem do fácil para o difícil, do concreto para o abstrato, do vazio ao cheio. Configura-se uma dimensão ontológica diferente.

Nesse sentido, pensar no desenvolvimento humano é considerar que as transformações no ser humano criam gêneses de coisas novas, aqui colocado a partir do método denominado *Genético*²⁸ por Vigotski. Como surge a linguagem no ser humano, a busca do novo, o que torna o humano singular, é, pois, o reconhecimento da marca da condição humana que é criação do novo.

²⁸ O termo genético não se refere à noção da biologia a partir dos genes, da hereditariedade, da transmissão de caracteres. Está relacionado à noção de gênese, planos genéticos: gênese do novo no ser humano.

A partir de um diálogo com a filosofia, Vigotski trouxe um princípio explicativo que é o entendimento da imaginação como atividade humana (não como algo dado a priori) pensada com fundamento na “experiência sensível transformada pela própria produção do homem, pela possibilidade de significação, pela cultura” (VIGOTSKI, 2004, p. 20). A imaginação é central nesse processo e se constrói com elementos tomados da realidade e das experiências anteriores da pessoa: “a imaginação sempre se àonstrói de materiais hauridos da realidade” (VIGOTSKI, 2004, p. 21).

A atividade criadora é apresentada, a partir de Vigotski, por meio de quatro grandes leis. A primeira é considerada, por ele, a mais importante: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da “riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2004, p. 22). E, nesse sentido: “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas” (p. 23). Pedagogicamente, podemos pensar sobre esse endereçamento de Vigotski relacionando-o com a necessidade de ampliação de repertórios oportunizados às crianças oferecendo/oportunizando mais variações e complexidades, tendo em vista que parece comum algumas reduções e empobrecimentos quando alongamos a conversa para cenários da educação infantil que, por exemplo, optam em um sistema apostilado que visa à preparação para o ensino fundamental.

A segunda lei, elaborada por Vigotski, trata sobre a atividade criadora na criança: “Ela não reproduz o que foi percebido por mim numa experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência” (p. 23, 24). Tem relação direta com a anterior, pois, para construir imagens de uma situação, é preciso uma grande reserva de experiência anterior. A imaginação possui, neste sentido, uma função importante no desenvolvimento humano, inclusive “[...] tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal” (p. 25). Essa dimensão fica em evidência em diálogos que ocorrem no trabalho de campo com as crianças quando relataram acontecimentos futuros, na projeção de novas migrações, reelaborando a partir do que poderá acontecer.

Na continuidade, a terceira lei:

Ela manifesta-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tendem a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante (VIGOTSKI, 2004, p. 25, 26).

As imagens, portanto, propiciam uma linguagem interior para nossos sentimentos: “O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens” (VIGOTSKI, 2004, p. 26). Existe uma relação que é inversa entre a imaginação e a emoção: em alguns casos os sentimentos influenciam a imaginação e, em outros, a imaginação influencia nos sentimentos (VIGOTSKI, 2004).

E a quarta lei: a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente (VIGOTSKI, 2004). Para o autor:

Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação (2004, p. 30).

Por esse motivo, uma obra de arte ou o autor de uma obra artística pode combinar fantasia em uma ordem lógica que pode estabelecer seu próprio mundo e produzir o mundo externo.

Nos diferentes contextos das crianças-migrantes-estrangeiras, a imaginação e a criação são elaboradas por vivências de seus países de origem e se compõem com as vivências no espaço com as novas territorialidades e espacialidades e pela atividade criativa da imaginação. Por isso, insistentemente retoma-se à questão de que não se abandona o que se viveu antes e durante um processo de migração, por exemplo. Fundamentados nos estudos de Vigotski, somos unidade e, então, as questões em algumas vezes repetidas em cenários escolares de que “chegou, mas não sabia nada, agora está alfabetizado” é bastante problemática e insustentável. As crianças-migrantes-estrangeiras sabem muitas coisas, inclusive, estavam alfabetizadas nos seus idiomas, são políglotas e têm muito a ensinar. Talvez o que precisássemos fosse tecer uma fenda no currículo, aqui endereçado ao que norteia o

que é compreendido como saberes necessários e válidos nos espaços escolares, e questioná-lo incessantemente acerca do determinismo que pressupõe.

Por fim, a atividade criadora é muito importante, pois foge dos determinismos que o meio, o espaço absoluto e as representações insistentes, em muitos casos, em ditar. É uma noção fundante para a teoria e que nos ajuda a entender o processo de elaboração criadora na criança. Posteriormente, vai se tornar a atividade guia²⁹ que vai desenvolver a função importante e que nos diferencia de outros mamíferos, tratado a seguir.

3.1 Condição cultural da aprendizagem humana

Kondisyon kiltirèl aprantisaj moun

Uma característica humana está na possibilidade de se colocar em contato com o outro e de aprender através do outro. Apesar de, biologicamente e geneticamente, estarmos muito próximos aos chimpanzés (em torno de 99% dos genes) algo nos diferencia em relação ao aprender. O único mecanismo biológico conhecido que pôde ocasionar mudanças significativas passados os 6 milhões de anos do *Australopithecus*, dos 2 milhões de anos do gênero *Homo*, ou dos 200 mil anos do surgimento do *Homo Sapiens*, está na “transmissão social ou cultural, que funciona em escalas de tempo de magnitudes bem mais rápidas do que as da evolução orgânica” (TOMASELLO, 2003, p. 04).

A transmissão cultural, como traz o psicólogo e linguista Michael Tomasello, é um processo que permite que cada organismo economize bastante tempo e esforço na exploração do conhecimento e das habilidades já existentes dos co-específicos. Por exemplo, as crianças aprendem os símbolos linguísticos de outros membros do seu grupo social e esses são conservados para os próximos que aqui virão. Esse processo se daria por uma “evolução cultural cumulativa” (TOMASELLO, 2003, p. 06), que:

²⁹ Atividade-guia é um conceito chave para a teoria de Vigotski e está relacionado a atividade principal que mobiliza o desenvolvimento, pois ela gera uma neoformação. O momento de crise, que é importante também na teoria é quando uma atividade principal que não é a única em torno do qual o desenvolvimento está acontecendo vira secundária. Isso não significa que outras atividades não atuem ao mesmo tempo, mas que uma mudança significativa está por acontecer, mobilizando uma transformação.

Exige não só invenção criativa, mas também, e de modo igualmente importante, transmissão social confiável que possa funcionar como um catraca para impedir o resvalo para trás – de maneira que o recém-inventado artefato ou prática preserve sua forma nova e melhorada de modo bastante fiel pelo menos até que surja uma outra modificação e melhoria (TOMASELLO, 2003, p. 06).

Assim, o ser humano se diferenciaria dos primatas não somente pelo processo de criação, ou, de outros elementos psicológicos que também podem ser identificados em outras espécies, como a memória, a percepção e a atenção. A possibilidade, segundo Tomasello (2003), dos seres humanos “imaginarem-se ‘na pele mental’ de outra pessoa, de modo que não só aprendem *do* outro, mas *através* do outro” (p. 07).

Esses processos de aprendizagem cultural são importantes para a dimensão social, pois, de acordo com Tomasello (2003): a) constituem formas confiáveis de transmissão cultural (efeito catraca cultural); e, b) formas de inventividade e criatividade sociocolaborativa, evidenciando processos de sociogênese nos quais vários indivíduos criam algo juntos, algo que não conseguiriam criar sozinhos.

Assim, “[...] quando um ser humano está aprendendo ‘através’ do outro, ele se identifica com esse outro e com seus estados intencionais e às vezes mentais” (2003, p. 08). Considerando essa dimensão da coletividade, entende que, para avaliar plenamente o papel dos processos históricos-culturais na cognição humana moderna, precisamos olhar para ontogênese humana:

O mais importante é que a evolução cultural cumulativa garante que a ontogênese cognitiva humana ocorra num meio de artefatos e práticas sociais sempre novos que, em qualquer tempo, representam algo que reúne toda a sabedoria coletiva de todo o grupo social ao longo de toda a sua história cultural (TOMASELLO, 2003, p. 09).

Sem a ideia de identificar/precisar o momento em que essa disposição acontece, esse processo se daria, mais ou menos, a partir dos nove meses de idade, quando as crianças começam a fazer tentativas de solicitar atenção e aprender imitativamente através de seres da sua mesma espécie (outros seres humanos). Esse seria um modo de entrada da criança no mundo da cultura, que é diferente da entrada no mundo social³⁰ (TOMASELLO, 2003). Segundo o autor, neste momento, as

³⁰ Vigotski (2004) entende que a dimensão social já está posta no nascimento de um bebê, por exemplo. Nascer no social possibilita a biologia e o mundo da cultura, produzindo a sua própria história. Essa é uma grande inversão. O social é condição, ao mesmo tempo, é resultado da cultura. E a cultura é totalidade das produções humanas, seja técnica e instrumentais, mas também simbólicas.

crianças começam a desenvolver símbolos linguísticos e outros símbolos comunicativos.

Os símbolos linguísticos são artefatos simbólicos particularmente importantes para crianças em desenvolvimento porque neles estão incorporados os meios pelos quais as gerações anteriores de seres humanos de um grupo social consideraram proveitoso categorizar e interpretar o mundo para fins de comunicação interpessoal (TOMASELLO, 2003, p.11).

Essa dimensão simbólica linguística é importante, pois permite colocar diversos pontos de vista para um mesmo objeto ou prática. A linguagem simbólica permite isso, diferentes pontos de vista sobre uma mesma situação perceptual. Essa percepção da linguagem, como geradora de desenvolvimento da criança, permite avançar das leituras do desenvolvimento apenas pela maturação biológica, ou, no caso do espaço, da compreensão apenas pela maturação espacial, ou mesmo da relação objeto-objeto. Segundo Tomasello:

À medida que a criança vai dominando os símbolos linguísticos de sua cultura, ela adquire a capacidade de adotar simultaneamente múltiplos pontos de vista sobre uma mesma situação perceptual. Enquanto representações cognitivas perspectivadas, os símbolos linguísticos baseiam-se não no registro de experiências sensoriais ou motoras diretas, como é o caso das representações cognitivas de outras espécies animais e dos bebês humanos, mas nas várias maneiras como os indivíduos escolhem interpretar as coisas a partir de uma quantidade de outras maneiras como as poderiam ter interpretado e que estão incorporadas nos outros símbolos linguísticos disponíveis que poderiam ter escolhido, mas não escolheram (2003, p. 11,12).

Tomasello (2003) defende que a cognição humana tem qualidades únicas da espécie:

Filogeneticamente: os seres humanos modernos desenvolvem a capacidade de “identificar-se” com seus co-específicos, o que levou a uma compreensão destes como seres mentais e intencionais iguais a eles mesmos. *Historicamente*: isso favoreceu novas formas de aprendizagem cultural e sociogênese, que levou a artefatos culturais e tradições comportamentais que acumularam modificações ao longo do tempo histórico. *Ontogeneticamente*: As crianças humanas crescem no meio desses artefatos e tradições social e historicamente constituídos, o que faculta a elas (a) beneficiar-se de conhecimento e das habilidades acumuladas de seus grupos sociais; (b) adquirir e usar representações cognitivas perspectivadas na forma de símbolos linguísticos (e analogias e metáforas construídas a partir desses símbolos); e (c) internalizar certos tipos de interações discursivas, o que promove a capacidade de metacognição, redescrição representacional e pensamento dialógico (p. 13- 14).

Considerar o campo social e o campo cultural, a partir das diversas dimensões da filogênese, ontogênese e sociogênese humana, torna-se uma resistência para além da tradicional abordagem psicogenética, que predomina no campo educacional. A preocupação sobre o desenvolvimento humano, levando em conta o que diferencia de outras espécies, permite avançar nas compreensões, inclusive diante das situações em sala de aula ou mesmo no âmbito de pesquisas. Não são raras as vezes em que uma pesquisa se ocupa de tarefas de análise para alocar, dispor certo enquadramento das falas das crianças, por exemplo, em representações da nossa realidade como adultos, a exposição de suas falas e conceitos como meras fantasias, no sentido pejorativo e diminutivo, ou, de insistência na relação sujeito e objeto, em que as crianças são transformadas em objetos a serem analisados e coletados. Em contramão a isso, esta pesquisa busca estar com as crianças, de modo respeitoso e ético, que vivem com intensidade, em dimensão do poder de *afectar* e de ser *afectado*, compondo o que Deleuze e Guattari denominam de *hecceidade*³¹.

Um corpo não se define pela forma que o determina, nem como uma substância ou sujeito determinados, nem pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce. No plano de consistência, *um corpo se define somente por uma longitude e uma latitude*: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (longitude); pelo conjunto dos afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude). Somente afectos e movimentos locais, velocidades diferenciais. Coube a Espinosa ter destacado essas duas dimensões do Corpo e de ter definido o plano de Natureza como longitude e latitude puras. Latitude e longitude são os dois elementos de uma cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 40).

Deleuze e Guattari (1997) propõem, a partir de Espinosa, olhar de outra forma para os indivíduos, para os corpos. Essa dimensão mostra que um corpo não se define por sua forma, pelas funções pré-estabelecidas, mas por uma cartografia, composta por uma longitude e uma latitude. Esse pensamento, que é geográfico sobre os corpos, mostra que é preciso considerar as relações que os conjuntos materiais, e neste caso, o plano social de desenvolvimento: observando movimentos, repouso, velocidade e lentidão (longitude) e, uma dimensão que é os afectos intensivos: o grau de potência (latitude), ou seja, o relativo, que temos a partir da diferença.

³¹ O conceito de *hecceidades*, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 40).

Esse entendimento, mesmo que pensado em tempos históricos diferentes, está em afinidade ao que Vigotski e os autores da Teoria Histórico-Cultural vinham pensando. Não nega o que a natureza propõe, alargando em seu estudo através do conceito de hereditariedade, mas tampouco determinada somente pelo meio. A compreensão do ser humano em transformação, portanto, não por um espaço absoluto ou uma temporalidade da linearidade, mas por encontros e acontecimentos. Vigotski, no russo, chama de *perejivanie* (vivência), relacionando a situação social que gera a situação social de desenvolvimento.

A situação social do desenvolvimento é tratada por Vygotsky (1996), por exemplo, se alterando de forma única em cada idade da criança:

Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irreplicable para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo en dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. Por tanto, la primera cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social del desarrollo. La situación social del desarrollo, específica para cada edad, determina, regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social. De aquí la segunda cuestión a la que nos enfrentamos en el estudio de la dinámica de una edad, es decir, la cuestión del origen o la génesis de sus nuevas formaciones centrales de la edad dada. Una vez conocida la situación social del desarrollo existente al principio de una edad, determinada por las relaciones entre el niño y el medio, debemos esclarecer seguidamente cómo surgen y se desarrollan en dicha situación social las nuevas formaciones propias de la edad dada. Esas nuevas formaciones, que caracterizan en primer lugar la reestructuración de la personalidad consciente del niño, no son una premisa, sino el resultado o el producto del desarrollo de la edad. Los cambios en la conciencia del niño se deben a una forma determinada de su existencia social, propia de la edad dada. Por ello las nuevas formaciones maduran siempre a finales de una edad y no al comienzo. (VYGOSTKY, 1996, p. 11).

Essa perspectiva nos coloca na responsabilidade, enquanto adultos, pesquisadores e/ou professores. A responsabilidade de estar com e de propor situações que colaborem e gerem desenvolvimento e, por isso a tentativa de situar a compreensão que se tem sobre as crianças e seu desenvolvimento perpassam não só as perspectivas de educação, mas de vida.

Assim, a busca pela distância do inatismo, do evolucionismo, da linearidade da vida, do ensinar como um fim, especialmente a partir do diálogo dos autores, como

Deleuze e Vigotski, tem provocado inversões nas lógicas que até então entendia educação, geografia, as crianças e as infâncias. Nesse caso, especialmente na dimensão espacial na educação com crianças.

No Brasil, esta preocupação é um movimento do campo chamado de Geografia da Infância³², que teve início a partir dos autores Jader Janer Moreira Lopes e Tânia de Vasconcellos. Considerados precursores, no ano de 2005, com o lançamento do livro *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos*.

Lopes (2013) traz a importância de pensar a natureza geográfica do pensamento humano, trazendo uma contribuição para o campo da perspectiva histórico-cultural, com o conceito de topogênese:

[...] buscando colaborar com a ideia de que a teoria é histórico-cultural, mas também geográfica; faço rascunhos e traços no esboço, me perguntando se na interface da filogênese, da sociogênese, da ontogênese, que demandam microgêneses singulares em cada ser humano, não teríamos também uma dimensão espacial. Interrogo-me se cada um de nós, em nosso desenvolvimento compartilhado com outros humanos, nesse momento histórico, construtos da história humana na própria história geológica da Terra, partilhando nossas culturas, não somos atravessados pelas condições geográficas de nossas paisagens, de nossos territórios e lugares? Não haveria em nós reminiscências dos locais que ocupamos? E que nos ocupam? Das paisagens em que transitamos? E que em nós transitam? Eis minha questão: uma topogênese seria possível? (LOPES, 2013, p. 127).

Com este direcionamento, a geografia apresenta uma pertinente contribuição para estudos das infâncias e das crianças, em que a dimensão geográfica do ser humano é também considerada a partir dos principais conceitos da ciência, como espaços, lugares, territórios que coexistem e constituem-se possibilidades para a topogênese se constituir.

³² O campo se organiza especialmente a partir do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI - CNPq/UFF-UFJF, que completa 10 anos em 2021 que tem como premissas: “As vivências humanas ocorrem num tempo, mas também ocorrem num espaço, todas as pessoas possuem uma dimensão histórica (temporalidade), mas possuem também uma dimensão geográfica (espacialidade). As vivências humanas são sempre geohistóricas. Os bebês, as crianças e os jovens vivenciam os mesmos processos. Por isso podemos falar em uma Geografia da Infância. A Geografia da Infância busca compreender as crianças, suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram, como a paisagem, o território, o lugar, mas é também o desejo de compreender as geografias das crianças” (GRUPEGI, 2023) Disponível em: <http://geografiadainfancia.blogspot.com/>. Acesso em: 23 mar. de 2023.

Neste ponto reside algumas das questões já escritas anteriormente com relação às crianças-migrantes-estrangeiras e do não abandono de suas vivências anteriores, assim como, o não abandono das paisagens, dos lugares e das dimensões espaciais. Junto com as crianças, compreendemos que, na chegada ao novo país, o país de origem continua ressoando, transitando e ocupando e sendo ocupado por elas. Então, estaria certo de que sim, é possível e urgente pensarmos na topogênese.

Alongando o pensamento com este estudo, podemos pensar no desenvolvimento das crianças-migrantes-estrangeiras também a partir de: a) em geral há a mudança do meio simbólico da linguagem predominante da língua materna; e, b) há o contato com uma nova língua, portanto, novas possibilidades, que passamos a ver a seguir.

3.2 Aposta na linguagem

Pari sou lang

Vigotski, no texto escrito em 1928, intitulado *Sobre a questão do multilinguismo na infância* já se preocupava com as implicações do ensino de várias línguas, descrevendo como um dos assuntos mais complexos para a psicologia da época:

A presença de grandes massas populacionais em diferentes países que se encontram em situações tais em que a utilização de dois ou mais idiomas transforma-se e necessidade vital não somente para algumas pessoas, mas da massa, e a presença de condições às quais a escola precisa recorrer para o ensino de várias línguas às crianças falam por si. A questão apresenta um significado fundamentalmente importante e prático dadas as condições de nossa União [Soviética], em que uma multiplicidade de povos está entrelaçada às relações geográficas, econômicas e socioculturais tão estreita e fortemente que o problema de existirem duas línguas e o ensino de duas línguas é positivamente o mais atual da pedagogia prática e do trabalho cultural em nossas áreas, em geral (VIGOTSKI, 2021, p. 47).

As relações geográficas econômicas e socioculturais a que Vigotski se refere estão relacionadas à implementação e sustentação do projeto político nacional, liderado por Lenin, com uma preocupação em estabelecer “uma solidariedade fraterna” entre os povos que compunham a União Soviética e “um meio importante de conquista de tecnologias de vanguarda, contribuindo também para o desenvolvimento da solidariedade proletária entre os povos na luta contra o capitalismo” (VIGOTSKI, 2021, p 48).

A interpretação era de que:

O ensino de duas línguas é uma forma peculiar de desenvolvimento infantil. Esclarecer as leis a que essa forma peculiar se submete tem o interesse teórico de primeira ordem, sendo de grande importância para as conclusões pedagógicas ligadas ao método empregado para aquisição da fala pela criança (VIGOTSKI, 2021, p. 48).

Nessa escrita Vigotski apresenta um levantamento de pesquisas realizadas na época e as difere em dois grandes grupos: “o problema prático da influência de uma língua sobre a outra” (p. 49) e, “se o multilinguismo colabora para um melhor domínio da língua materna e para o desenvolvimento intelectual geral da criança ou, ao contrário, se representa um freio, um obstáculo (p. 49).

Vigotski (2021) inicia apresentando a questão do bilinguismo e multilinguismo a partir de alguns autores que colocam de forma positiva, e outros, de forma negativa. Para ele, Izhac Epstein trata da questão pelo viés negativo dizendo que vários sistemas linguísticos podem estar relacionados a outro, mas “promovendo um travamento associativo mútuo” (p. 50). Por outro lado, traz a discussão entre Wilhelm Stern, que contrapõe Epstein, dizendo que entre as diferentes línguas surgiria a atividade de diferenciação e comparação e “[...] à tomada de consciência relativa ao volume e aos limites dos conceitos, ao entendimento de nuances delicadas do significado das palavras” (VIGOTSKI, 2021, p. 54). Ou seja, o aprendizado de duas ou várias línguas auxiliaria na diferenciação de conceitos e palavras. Vigotski afirma que:

O multilinguismo infantil, no momento, não diz respeito apenas ao casticismo da língua materna em relação à influência da segunda língua. Essa última questão é apenas parte de outra bem mais ampla e complexa que inclui o estudo geral do desenvolvimento da fala da criança com toda a riqueza do conteúdo psicológico que normalmente atribui-se a esse conceito. Todo o desenvolvimento da fala da criança, em geral, não somente o casticismo de sua fala materna, todo o seu desenvolvimento intelectual e, finalmente, o do caráter, o emocional, são diretamente influenciados pela fala (2021, p. 71).

Eliminar os fatores ligados à fala, para o autor, é uma tarefa difícil: “quando a colocamos pela porta a fora, ela entra pela janela e os pesquisadores não devem ignorar a diversidade e a originalidade qualitativa das diferentes formas de participação da fala nas operações intelectuais das crianças” (VIGOTSKI, 2021, p.

72). Mesmo que uma criança não fale externamente, não significa que não tenha uma fala interna que, para Vigotski, é inclusive mais elaborada que a fala externa.

Deleuze e Guattari trazem Kafka referindo-se ao estrangeiro, ao migrante em que diria que é como “roubar a criança no berço, dançar na corda bamba” (2003, p. 43).

Quantos é que vivem hoje numa língua que não é sua? Ou então nem sequer a sua conhecem, ou ainda não a conhecem, e conhecem mal a língua maior que são obrigados a utilizar? Problema dos imigrantes e, sobretudo, dos filhos deles. Problema das minorias. Problema de uma literatura menor, mas também de nós todos: como é que se extrai da sua própria língua uma literatura menor, capaz de pensar a linguagem e fazê-la tecer conforme uma linha revolucionária sóbria? Como devir o nómada, o imigrante e o cigano da sua própria língua? (2003, p. 43).

Ao trazer à discussão a questão do multilinguismo e do bilinguismo, se compreendemos que a criança-migrante-estrangeira que aqui chega, ou em outro país, mas que atravessa a situação de migração, é marcada por essa dimensão da necessidade do entendimento da língua operante naquele país. Há uma questão sobre isso que se torna importante explorar, em que:

Henri Godard, apoiando-se nas pesquisas de Ferguson e de Gumperz propõem, por sua vez um modelo tetralinguístico: a língua vernácula, materna ou territorial, de comunidade rural ou de origem rural; a língua veicular, urbana, estatal ou até mundial, língua de sociedade, de trocas comerciais, de transmissão burocrática, etc., língua de primeira desterritorialização; a língua de referência, língua do sentido e da cultura, produzindo uma reterritorialização cultural; a língua mítica, no horizonte das culturas e de reterritorialização espiritual ou religiosa. As categorias espaço-temporais destas línguas diferem de maneira sumária: a língua vernácula está *aqui*, veicular, *por todo o lado*, de referência, *lá em baixo*; mítica, *além* (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 50).

Categorias espaço-temporais se alteram significativamente para um imigrante haitiano que chega ao Brasil, por exemplo. O Haiti foi colonizado por franceses, tendo portanto, o francês e o crioulo haitiano como línguas oficiais do seu país. Nesse caso, o crioulo haitiano como língua vernácula, o francês como a língua veicular. Ainda se apresenta nessa multiplicidade a língua mítica e de referência. Ao chegar ao Brasil, terão o português como língua oficial nas escolas e, geralmente, as crianças terão o inglês como língua estrangeira obrigatória na escola. Em outros momentos, em menor escala, poderão ter contato com o dialeto local, se estiverem no Estado do Rio Grande

do Sul na Serra Gaúcha, por exemplo, com o *Talian*³³. É a questão que nos apresenta a reflexão sem respostas prontas e acabadas, acerca dos encontros linguísticos e culturais e de como acontecem nas novas espacialidades.

³³ Reconhecido como referência cultural brasileira pelo Iphan, o *talian* surgiu como **dialeto**, mistura de falares de imigrantes de diversas regiões da Itália acrescida de palavras em português.

Parte 4

DAS VISIBILIDADES: CRIANÇAS-MIGRANTES- ESTRANGEIRAS

NAN VIZIBILITE: TIMOUN-MIGRAN-ETRANJE YO

Esse homem sempre vai ficar de sombra: nenhuma memória será bastante para lhe salvar do escuro. Em verdade, seu astro não era o Sol. Nem seu país não era a vida. Talvez, por razão disso, ele habitasse com cautela de um estranho. O vendedor de pássaros não tinha sequer o abrigo de um nome. Chamavam-lhe o passarinho. Todas manhãs ele passava nos bairros dos brancos carregando suas enormes gaiolas. Ele mesmo fabricava aquelas jaulas, de tão leve material que nem pareciam servir de prisão. Parecia eram gaiolas aladas, voláteis. Dentro delas, os pássaros esvoavam suas cores repentinas. À volta do vendedeiro, era uma nuvem de pios, tantos que faziam mexer as janelas: - Mãe, olha o homem dos passarinhos! E os meninos inundavam as ruas. As alegrias se intercambiavam: a gritaria das aves e o chilreio das crianças. O homem puxava de uma muska e harmonicava sonâmbulas melodias. O mundo inteiro se fabulava. Por trás das cortinas, os colonos reprovavam aqueles abusos. Ensinavam suspeitas aos seus pequenos filhos - aquele preto quem era? Alguém conhecia recomendações dele? Quem autorizara aqueles pés descalços a sujarem o bairro? Não, não e não. O negro que voltasse ao seu devido lugar. Contudo, os pássaros tão encantantes que são - insistiam os meninos. Os pais se agravavam: estava dito. Mas aquela ordem pouco seria desempenhada. [...] O homem então se decidia a sair, juntar as suas raivas com os demais colonos. No clube, eles todos se aclamavam: era preciso acabar com as visitas do passarinho. Que a medida não podia ser de morte matada, nem coisa que ofendesse a vista das senhoras e seus filhos. O remédio, enfim, se haveria de pensar. No dia seguinte, o vendedor repetiu a sua alegre invasão. Afinal, os colonos ainda que hesitaram: aquele negro trazia aves de belezas jamais vistas. Ninguém podia resistir às suas cores, seus chilreios. Nem aquilo parecia coisa deste verídico mundo. O vendedor se anonimava, em humilde desaparecimento de si: - Esses são pássaros muito excelentes, desses com as asas todas de fora. Os portugueses se interrogavam: onde desencantava ele tão maravilhosas criaturas? onde, se eles tinham já desbravado os mais extensos matos? O vendedor se segredava, respondendo um riso. Os senhores receavam as suas próprias suspeições - teria aquele negro direito a ingressar num mundo onde eles careciam de acesso? Mas logo se aprontavam a diminuir-lhe os méritos: o tipo dormia nas árvores, em plena passarada. Eles se igualam aos bichos silvestres, concluíam. **Fosse por desdenho dos grandes ou por glória dos pequenos, a verdade é que, aos pouco-poucos, o passarinho foi virando assunto no bairro do cimento. Sua presença foi enchendo durações, insuspeitos vazios.** Conforme dele se comprava, as casas mais se repletavam de doces cantos.

Aquela música se estranhava nos moradores, mostrando que aquele bairro não pertencia àquela terra. Afinal, os pássaros desautenticavam os residentes, estrangeirando-lhes? [...] O comerciante devia saber que seus passos descalços não cabiam naquelas ruas. Os brancos se inquietavam com aquela desobediência, acusando o tempo. [...] **As crianças emigravam de sua condição, desdobrando-se em outras felizes existências. E todos se familiavam, parentes aparentes.** [...] Os pais lhes queriam fechar o sonho, sua pequena e infinita alma. Surgiu o mando: a rua vos está proibida, vocês não saem mais. Correram-se as cortinas, as casas fecharam suas pálpebras (COUTO, 2013, p. 77).

O estudo do perfil de crianças-migrantes-estrangeiras matriculadas nas escolas permite a visibilidade desta população no estado do Rio Grande do Sul, no contexto dessa pesquisa. O levantamento realizado em veículos oficiais e sites governamentais, como o IBGE, as informações sobre as crianças-migrantes-estrangeiras não são encontradas de modo sistematizado. O caráter das informações é de cunho geral, indicando o número total de pessoas refugiadas. Além disso, eventualmente apareceram notícias/reportagens de famílias que chegam de outros países, e que foram ligadas à abordagem da assistência social ou através de Organizações Não Governamentais (ONGs)- e/ou instituições religiosas que realizam um papel importante de acolhimento.

O levantamento está relacionado ao objetivo de mapear as crianças que chegaram de outros países visibilizando-as, tornando esta uma ação política de inserção nas estatísticas que, de algum modo negligenciam-nas ou silenciam-nas pelo princípio de não serem vistas, não serem lembradas e/ou especificadas de modo sistematizado.

Como estratégia para o levantamento das principais características desse grupo das crianças estrangeiras um levantamento a partir dos microdados do Censo Escolar foi realizado. O censo, realizado anualmente com dados de todas as escolas - públicas e privadas do Brasil, é organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. No site do Censo Escolar é possível encontrar os dados gerais, ou seja, o número total de estudantes matriculados por município, disponível na: *Sinopse de dados do Censo Escolar*. No entanto, dados como: nacionalidade, país de origem, idade, sexo, cor/raça desse total de estudantes, distribuição por estados, municípios e escolas são informações que acabam se tornando difíceis de encontrar, dado o número de filtros necessários para busca, além da demanda sobre o entendimento com o tratamento de dados estatísticos.

O levantamento de dados levou em conta a divisão por Unidade da Federação e a divisão do IBGE por Mesorregiões e Microrregiões³⁴. O Censo Escolar ainda não utiliza a mais recente divisão regional proposta pelo IBGE, que tem como recorte as Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias de 2017.

O levantamento dos dados visa, neste caso, propor discussões que considerem a especificidade das crianças-migrantes-estrangeiras e a visibilidade do que tem acontecido, com os recentes e intensos movimentos migratórios, que se acentuam principalmente nos últimos anos com a chegada de pessoas de outros países, que em geral buscam refúgio. Discussões essas que, num primeiro momento, vão ao encontro do arcabouço legal e jurídico existente, que envolve a situação de refugiado³⁵. Por outro lado, busca fomentar o debate no campo educacional que pouco tem se debruçado sobre as práticas, no suporte e acompanhamento nas escolas e, principalmente, em ouvir e estar com as crianças-migrantes-estrangeiras.

4.1 Cenários no Rio Grande do Sul

Senaryo nan Rio Grande do Sul

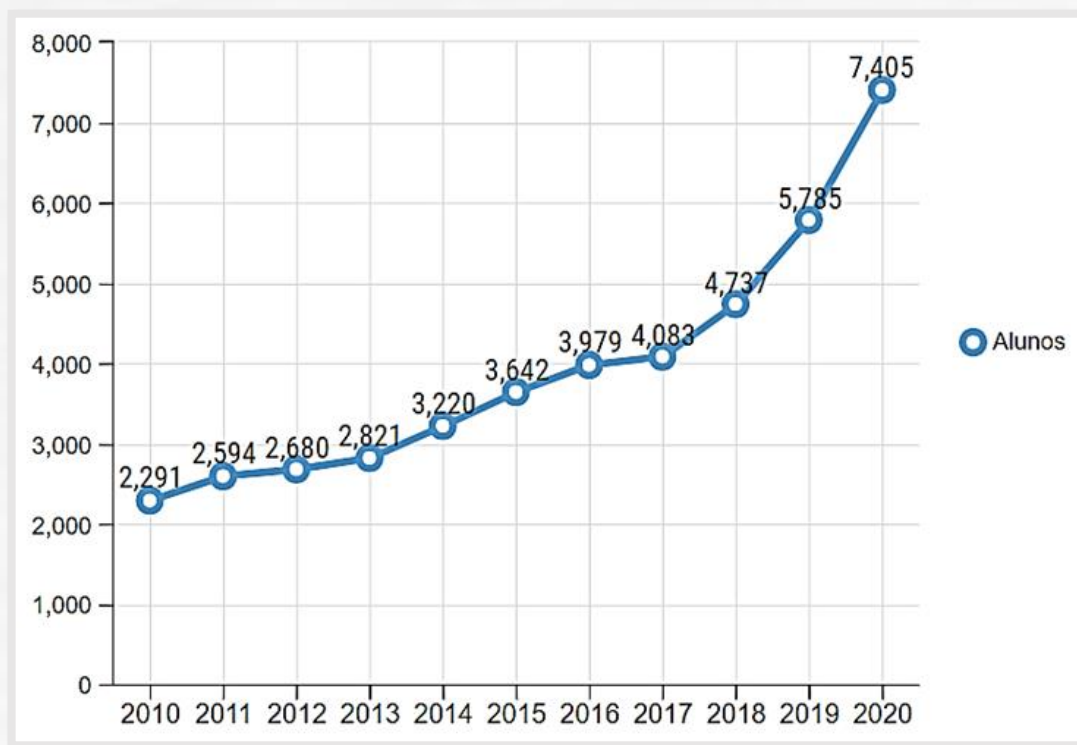
No ano de 2010, o total de estudantes³⁶ no Estado do Rio Grande do Sul, foi de 2.396.385, número um pouco maior que os 2.333.569 do ano de 2020. Em relação ao número de estudantes de origem estrangeira no Estado, em 2010 havia 2.291 estudantes nascidos em outros países, e, em 2020, 7.405, número bem maior, quase o triplo de aumento em 10 anos. O Gráfico 2 apresenta em números absolutos o total de estudantes, o aumento ao longo dessa última década, conforme descrição.

³⁴ Divisão regional do IBGE vigente entre 1989 e 2017. Em 2020, o Censo Escolar ainda se baseou nessa divisão.

³⁵ A Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, reconhece como refugiados todas as pessoas que buscam segurança, portanto todo indivíduo que sofre perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país. A lei de 1997, considerada avançada se soma a nova Lei de Migração (nº 13.445/2017), que aborda o movimento migratório como um direito humano e garante ao migrante, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade.

³⁶ Utilizo o termo estudante por opção teórica e política, considerando as questões de gênero como importantes para o debate. No Censo Escolar, o termo utilizado e que será encontrado em caso de busca será “aluno” ou “ID do aluno”, referindo-se à identidade única do aluno.

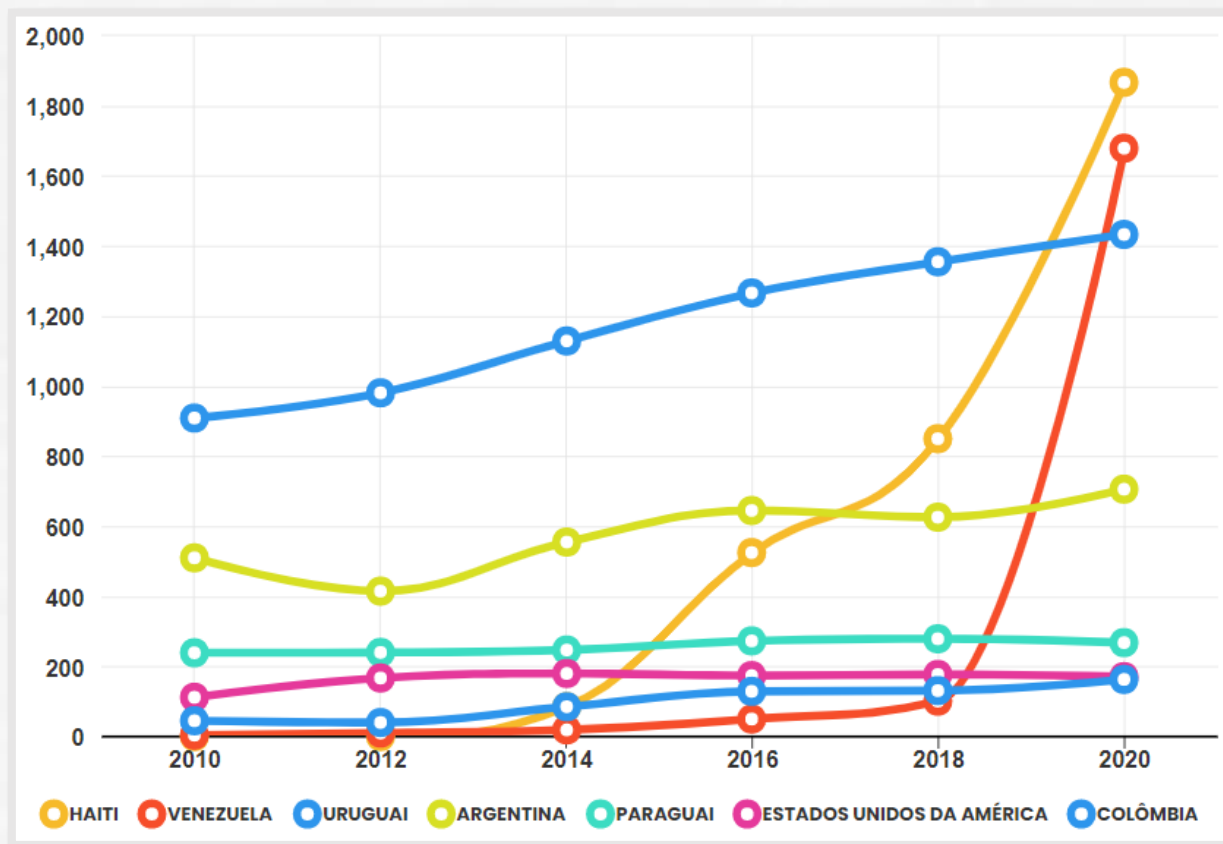
Gráfico 2 - Matrícula por nacionalidade estrangeira no RS - 2010/2020



Fonte: Censo Escolar, 2010 - 2020. Elaborado pelo autor, 2021.

O aumento de estudantes estrangeiros sempre foi crescente e supera os 330% nesse intervalo de tempo em relação ao total de estudantes. Esse aumento se acentua a partir de 2018. Para entender melhor esse crescimento, o Gráfico 3 permite visualizar os fluxos de chegada a partir dos países de origem dos estudantes.

Gráfico 3 - Principais países de origem de estudantes estrangeiros no Rio Grande do Sul - 2010/2020



Fonte: Censo Escolar, 2010 - 2020. Elaborado pelo autor, 2021.

No ano de 2010, os principais países de origem dos estudantes estrangeiros no Rio Grande do Sul eram respectivamente: Uruguai (909), Argentina (510), Paraguai (239), EUA (112), Japão (59). No ano de 2020, respectivamente: Haiti (1867), Venezuela (1679), Uruguai (1433), Argentina (706), Paraguai (268). Além do avanço relativamente constante do Uruguai, o destaque está no aumento da migração das nacionalidades haitiana especialmente a partir de 2014, acentuando-se nos últimos anos. A venezuelana teve um aumento significativo a partir de 2018.

Os contextos dessas migrações estão relacionados principalmente à situação dos conflitos políticos e econômicos do Haiti, acentuado em 2010 com um terremoto que atingiu a capital Porto Príncipe, deixando mais de 200.000 mortes e mais de 1,5 milhão de pessoas desabrigadas. O Haiti também é considerado o país mais pobre da América Latina, com milhões de pessoas desempregadas e que sofrem com insuficiência alimentar. Cenário que já se estende por décadas motivando a

organização da *Missão da Organização das Nações Unidas (ONU) para estabilização no Haiti*³⁷.

Em relação a Venezuela³⁸, a crise econômica e social do país nos últimos anos, segundo a ACNUR, vem forçando milhões de refugiados. Considerado hoje o segundo maior movimento de refugiados do mundo, com mais de 5,4 milhões de pessoas fora do seu país, ficando atrás apenas da Síria (dados do *Relatório Tendências Globais do ACNUR 2020*). O Brasil é um dos principais países receptores, com pessoas chegando principalmente pela fronteira em Roraima. São, geralmente, recebidas em abrigos temporários, com destaque para as cidades de Boa Vista e Pacaraima. Nos últimos anos, ocorreram vários movimentos de interiorização coordenados por ONGs e organizações religiosas, motivados principalmente a partir de vagas de trabalhos. É o caso dos imigrantes venezuelanos na região.

As Figuras 2 e 3 sistematizam, de um modo diferente do anterior, os países de origem, separados nos anos de 2010 e 2020, demonstrando além do aumento absoluto a diversidade de países de origem. O tamanho dos nomes de cada país relaciona-se ao número de estudantes estrangeiros, ou seja, é preciso considerar a proporcionalidade.

³⁷ Missão de paz criada pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU) em 10 de setembro de 2004, por meio da resolução 1542, para restaurar a ordem no Haiti, após um período de insurgência e a deposição do presidente Jean-Bertrand Aristide. O CSNU decidiu pelo término da missão em 13 de abril de 2017, num processo gradual de remoção até o esvaziamento do contingente militar encerrado em 15 de outubro do mesmo ano. Ao mesmo tempo, uma nova missão foi estabelecida: a Missão das Nações Unidas para o Apoio à Justiça no Haiti (MINUJUSTH). O Brasil teve participação efetiva, exercendo o comando com generais do exército Brasileiro entre 2005 e 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p93cy3e> Acesso em: 18 de jun. 2021.

³⁸ “Para escapar da violência, da insegurança e das ameaças, assim como da falta de alimentos, remédios e serviços essenciais. Com mais de 5 milhões de venezuelanos vivendo no exterior, a grande maioria em países da América Latina e do Caribe, está se tornando uma das maiores crises de deslocamento do mundo”. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

Figura 4 - Países de origem de estudantes estrangeiros no RS em 2010



Fonte: Censo Escolar, 2010. Elaborado pelo autor, 2021.

Figura 5 - Países de origem de estudantes estrangeiros no RS em 2020

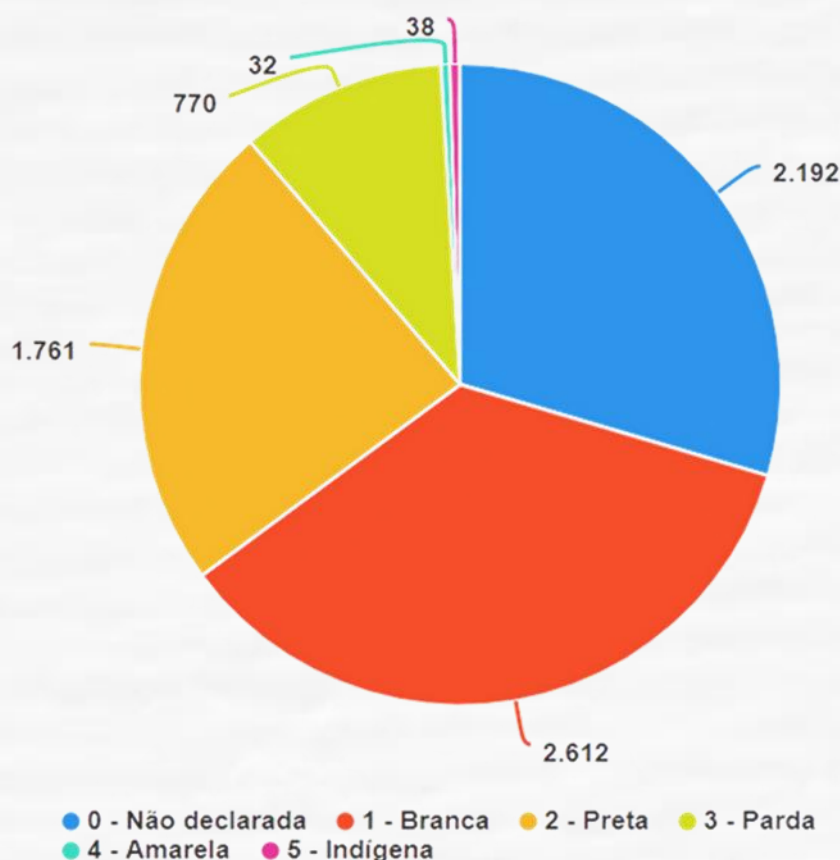


Fonte: Censo Escolar, 2020. Elaborado pelo autor, 2021.

A dinâmica de migrações apresentadas mostra que o movimento de venezuelanos e haitianos é muito presente e visível na década de 2010 até 2020 no Rio Grande do Sul.

Informações sistematizadas, a partir dos dados do Censo Escolar 2020³⁹ e datadas de 31 de março (data corte), mostram os estudantes estrangeiros por Cor/Raça no Gráfico 4. A população declarada é apresentada por sistema de numeração, sendo: 1- Branca (35,3%), 2- Preta (23,8%), 3- Parda (10,4%), 4- Amarela (0,4%), 5-Indígena (0,5%) e 0- não declarada (29,6%).

Gráfico 4 - Estudantes estrangeiros por cor/raça - Rio Grande do Sul - 2020



Fonte: Censo Escolar, 2020. Elaborado pelo autor, 2021.

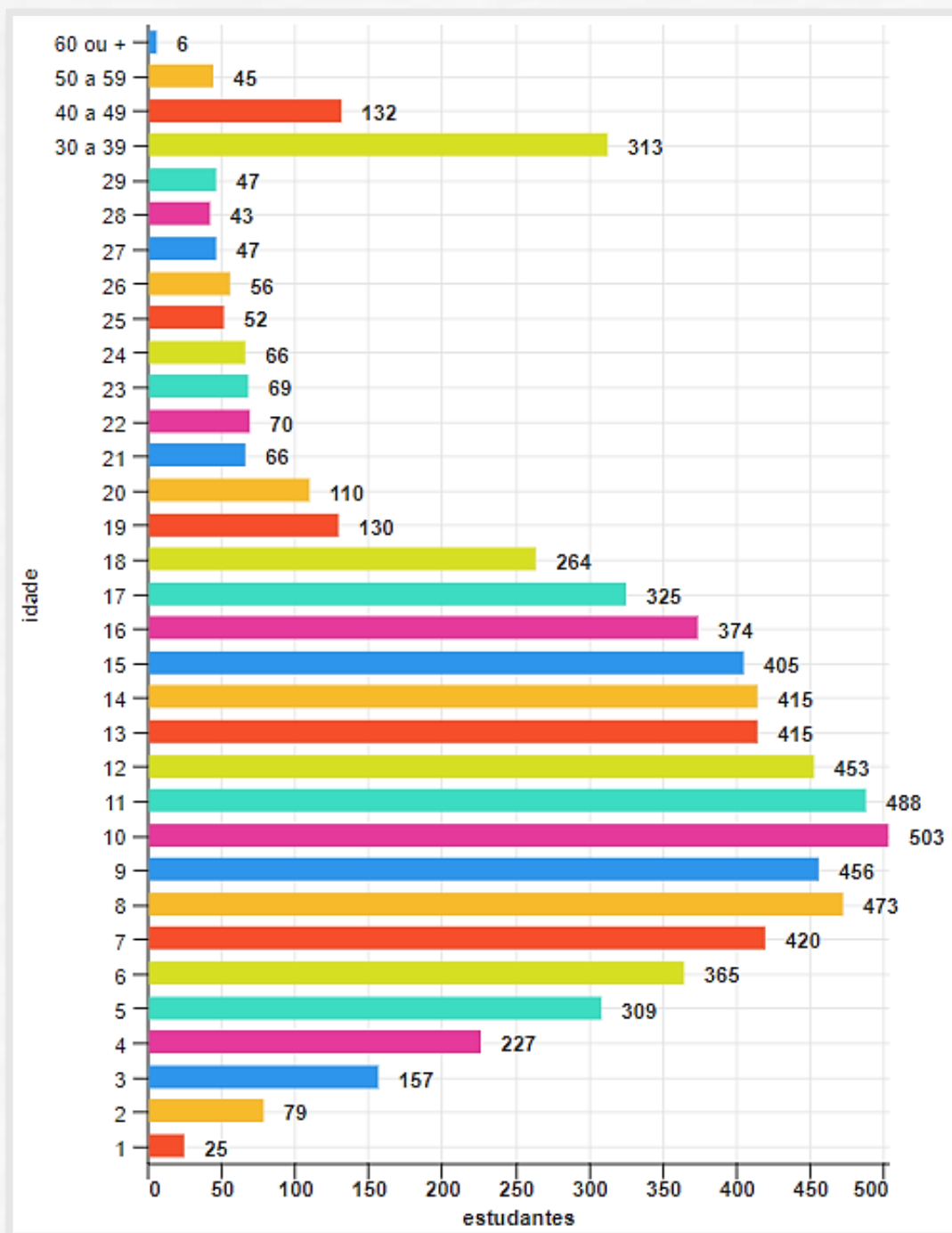
Em relação ao sexo declarado no Censo Escolar, há uma distribuição quase que equivalente, sendo: opção 1 - masculino (51,7%) e 2 - feminino (48,3%).

No que se refere à faixa etária, o número de crianças e adolescentes corresponde a maior parcela de estudantes. O Gráfico 5 ilustra essa disposição dos

³⁹ 11 de março de 2020 - foi a data de corte estabelecida pelo INEP para as matrículas, período anterior ao início da suspensão das aulas por conta do isolamento social.

estudantes estrangeiros por idade, a partir do registro de nascimento apontado no Censo Escolar 2020.

Gráfico 5 - Estudantes estrangeiros por idade - Rio Grande do Sul - 2020

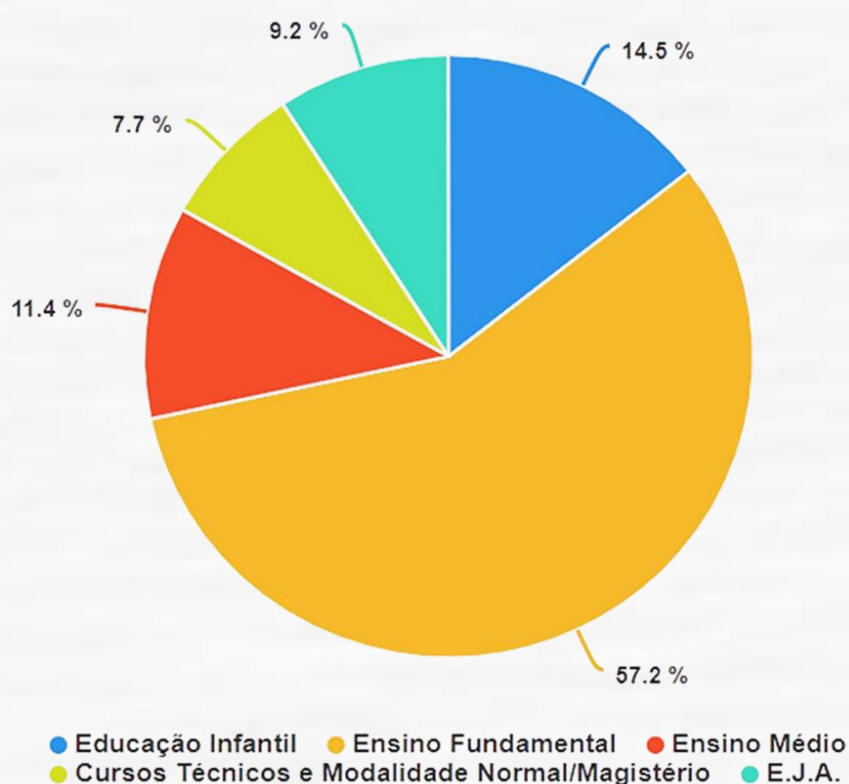


Fonte: Censo Escolar, 2020. Elaborado pelo autor, 2021.

Essa disposição de um maior número de estudantes na faixa entre 6 e 18 anos se dá principalmente pelas crianças acompanharem seus pais jovens em busca de melhores condições de trabalho. Se o maior fluxo de imigrantes aconteceu nos últimos 3, 4 anos, como apresenta anteriormente o Gráfico 2 e 3, significa que os estudantes que chegam junto com essas famílias principalmente são crianças.

A distribuição dos estudantes por etapa de ensino/modalidade trazida pelo Gráfico 6 mostra a distribuição nas várias etapas/modalidades da educação básica.

Gráfico 6 - Estudantes estrangeiros por etapa de ensino/modalidade – Rio Grande do Sul- 2020

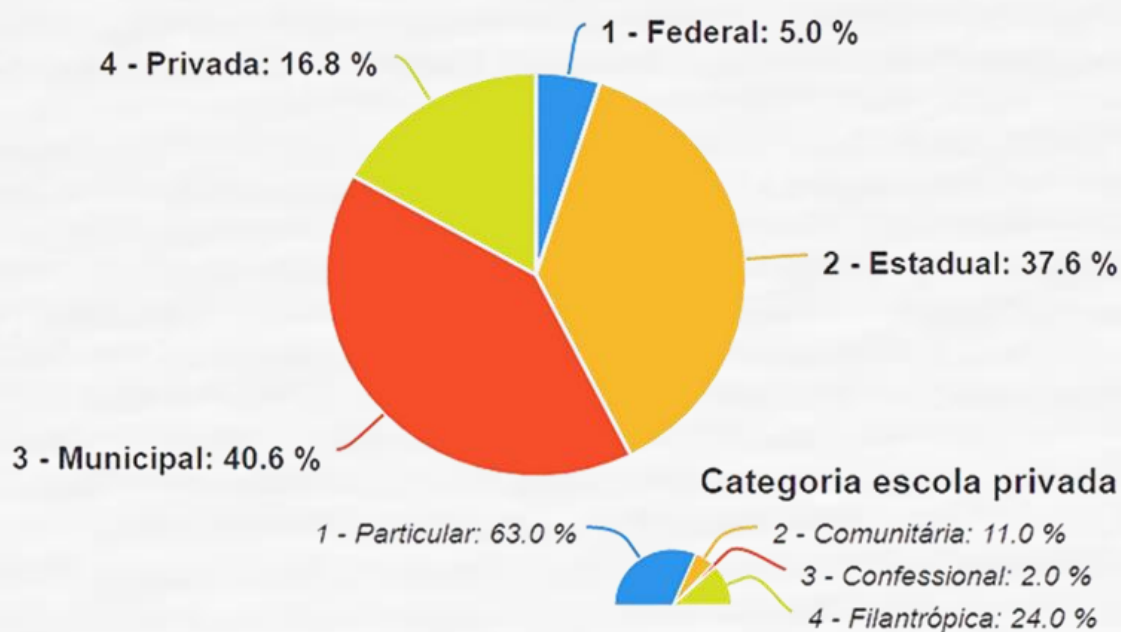


Fonte: Censo Escolar, 2020. Elaborado pelo autor, 2021.

Pelo Gráfico 6, observamos os dados referentes à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Somados, isso porque interessa diretamente na pesquisa, chegam a um total de 48,91%, sendo 14,47% dos estudantes na Educação Infantil e 34,44% dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre o tipo de dependência, o Censo Escolar está organizado do seguinte modo: 1 - Federal, 2 - Estadual, 3 - Municipal e 4 - Privada. As matrículas dos estudantes estrangeiros podem ser compreendidas conforme Gráfico 7.

Gráfico 7 - Dependência escolar dos estudantes estrangeiros no Rio Grande do Sul - 2020



Fonte: Censo Escolar, 2020. Elaborado pelo autor, 2021.

Em relação a zona residencial dos estudantes, 93,2% estão na urbana e apenas 6,8% estão na rural. Essa disposição por zona de residência, aliada aos municípios de moradia dos estudantes estrangeiros (Tabela 1), mostra uma predominância da migração para as cidades, em especial à capital Porto Alegre e cidades de porte médio no interior do Rio Grande do Sul.

Tabela 1 - Principais municípios de moradia dos estudantes estrangeiros no Rio Grande do Sul – 2020*

MUNICÍPIO	ESTUDANTES	%	POPULAÇÃO/2020*	%
PORTO ALEGRE	1226	16,6%	1.488.252	0,08%
SANT'ANA DO LIVRAMENTO	562	7,6%	76.321	0,74%
CAXIAS DO SUL	490	6,6%	517.451	0,09%
CANOAS	321	4,3%	348.208	0,09%
BENTO GONÇALVES	271	3,7%	121.803	0,22%
GRAVATAÍ	217	2,9%	283.620	0,08%
ERECHIM	209	2,8%	106.633	0,20%
NOVO HAMBURGO	197	2,7%	247.032	0,08%
CACHOEIRINHA	178	2,4%	131.240	0,14%
LAJEADO	137	1,9%	85.033	0,16%
PASSO FUNDO	128	1,7%	204.722	0,06%
JAGUARÃO	113	1,5%	26.500	0,43%
SÃO LEOPOLDO	112	1,5%	238.648	0,05%
ESTEIO	110	1,5%	83.279	0,13%
ACEGUÁ	100	1,4%	4.942	2,02%
MARAU	100	1,4%	44.858	0,22%
VIAMÃO	96	1,3%	256.302	0,04%
SANTA ROSA	92	1,2%	73.575	0,13%
URUGUAIANA	92	1,2%	126.866	0,07%
SANTA MARIA	85	1,1%	283.677	0,03%
OUTROS	2569	34,70%		

*Estimativa IBGE/2020.

Fonte: Censo escolar 2020. Elaborado pelo autor, 2021.

Cabe ressaltar que entre os vinte municípios que mais recebem estudantes estrangeiros Sant'ana do Livramento, Jaguarão, Aceguá e Uruguaiana estão em zona de fronteira, os demais se encontram localizados no interior do estado. O impacto é não somente na disposição ou de proporção. Culturalmente, economicamente e

politicamente, os municípios que estão em faixa de fronteira estão mais preparados para esse acolhimento, situação que já faz parte do meio. As vivências com o estrangeiro são pautadas pelos acordos de cooperação, pois ambos os países estão na mesma situação, enviando/acolhendo como é caso de Sant'ana do Livramento em que os países Uruguai e Brasil são divididos por uma avenida/prça. Diferentemente, os municípios que não são fronteiriços, como é o caso de Bento Gonçalves e região, onde se encontra esse estudo, há uma mudança de cultura, com o movimento de pessoas estrangeiras que se acentua muito nos últimos anos.

4.1 Cenários em Bento Gonçalves

Senaryo nan Bento Gonçalves

Os dados de estudantes por nacionalidade estrangeira no Censo Escolar no Estado do Rio Grande do Sul, em relação às entidades (escolas), mostram uma distribuição de estudantes estrangeiros em 883 instituições de ensino. Destaque para a Escola Estadual de Ensino Médio Imaculada Conceição, localizada em Bento Gonçalves com um total de 50 estudantes estrangeiros matriculados, sendo a escola com o maior número no estado. Bento Gonçalves também lidera entre as 30 maiores entidades em números absolutos de estudantes, com 4 escolas. O município de Cachoeirinha tem a segunda escola com maior número de estudantes estrangeiros, a EMEF Alzira Silveira de Araújo com 43 estudantes. Os municípios de Porto Alegre e Caxias do Sul vêm na sequência com 3 escolas cada, e Lajeado, Arroio do Meio e Canoas aparecem com duas escolas cada, respectivamente.

Esse levantamento das entidades apresenta uma dispersão de estudantes estrangeiros em diferentes municípios, concentrando-se principalmente em escolas de municípios localizados distantes das fronteiras do nosso estado, como já vimos na distribuição por municípios. Das 30 entidades, apenas duas encontram-se em municípios de fronteira do nosso estado com outros países: uma no município de Aceguá na fronteira com o Uruguai e outra no município de Doutor Maurício Cardoso, divisa com a Argentina.

Nesse sentido, os motivos que levam as famílias para os municípios citados se relacionam com as possibilidades de trabalho ofertado nas regiões. Pode-se pensar que

[...] o estado do Rio Grande do Sul não só coloca o Brasil como um dos principais destinos das migrações internacionais, sejam econômicas ou de refúgio, mas também coloca o seu território nas principais rotas imigratórias internacionais que, em proporção, coaduna com aquelas verificadas na União Europeia, por exemplo. Portanto, acredita-se que o estado deverá seguir este padrão de atratividade e inserção na agenda das migrações pelos próximos anos, em vista do seu crescimento econômico verificado acima da média do próprio Brasil, as oportunidades de emprego aqui criadas e também em virtude da instalação de empresas de capital estrangeiro que exigem seus profissionais nacionais bem como a mão de obra especializada que não é suprida pela oferta local (UEBEL, 2015, p. 138).

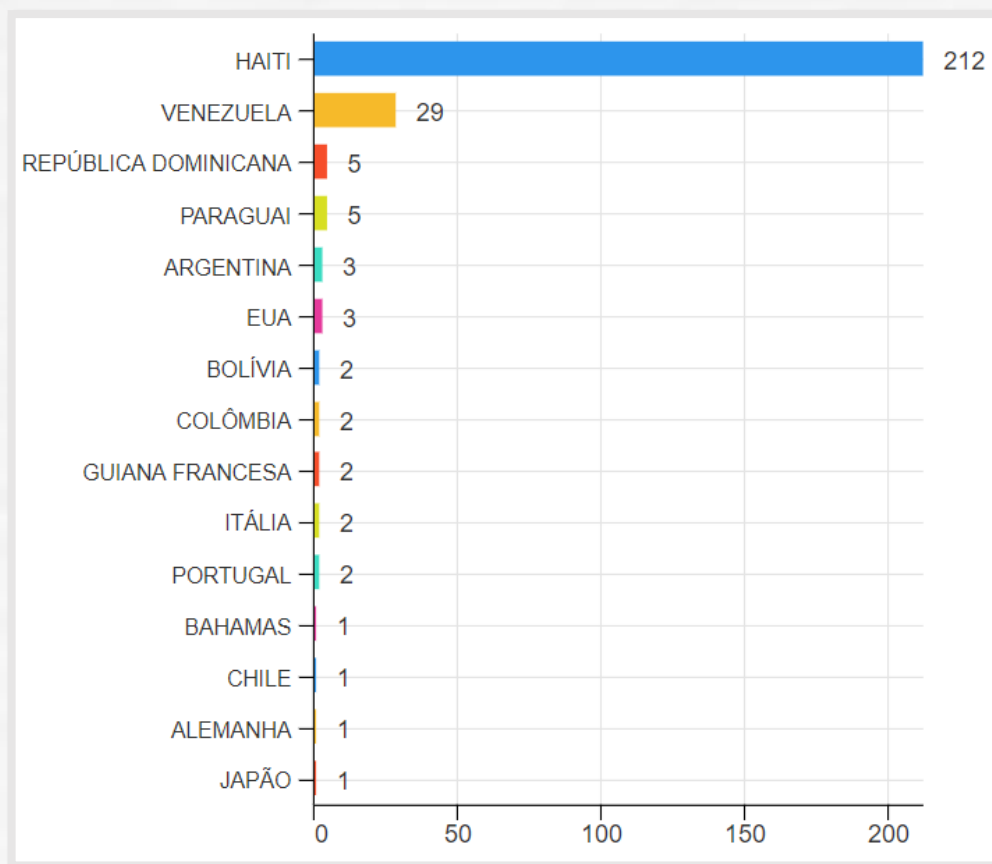
A respeito disso, Uebel (2015) ainda disserta sobre as vagas de trabalho que, no seu estudo, são analisadas a partir da ocupação da população estrangeira exclusivamente de origem haitiana e senegalesa, relacionadas a “não apropriação das vagas de trabalho que exigem menor qualificação profissional” por parte da população local (p. 138) e conclui que a oferta está relacionada aos trabalhos com “metalurgia, trabalhadores da indústria, de supermercados, curtumes e etc., que atendem às expectativas de imigrantes que sequer possuem estas disponibilidades de emprego em seus países de origem”(p. 138-139).

É possível compreender as questões apresentadas pela análise do número de indústrias e serviços ofertados exatamente no campo que o Uebel (2015) aponta. No caso de Bento Gonçalves e Caxias do Sul, referindo-se à população haitiana, “o atrativo maior destas cidades são a indústria automotiva, a têxtil e a moveleira, ou a construção civil” (MENIN, 2016, p. 45).

Portanto, conclui-se que o número de estudantes matriculados em maior número em regiões não fronteiriças do estado do RS, está diretamente ligada à oferta/possibilidade de trabalho às suas famílias e, assim, a busca de melhores condições de vida.

Em Bento Gonçalves, município no qual o campo da pesquisa se desenvolveu, mostra que 1,2% das 22343 matrículas são de estudantes estrangeiros, totalizando 271 estudantes. Destaque novamente para o país de origem Haiti, com 78,2% dos estudantes, seguido pela Venezuela que representa 10,7%. Ambos correspondem a 89,9% dos estudantes estrangeiros nas escolas. Se levarmos em conta os dados do censo escolar de 2010, observaríamos um número muito parecido (extraíndo o Haiti e a Venezuela) saindo de 25 estudantes estrangeiros para 30. O aumento de 859% nesse período está ligado diretamente a essas duas nacionalidades, como vemos no Gráfico 8.

Gráfico 8 - País de origem dos estudantes estrangeiros em Bento Gonçalves - 2020



Fonte: Censo Escolar, 2020. Elaborado pelo autor, 2021.

A análise de dados de estudantes estrangeiros em Bento Gonçalves mostra que 143, ou seja, 52,8% se declaram da cor/raça preta, e chama atenção para a população não declarada que representa 40,6%. Na parda, temos 2,2% enquanto a branca 4,4%. 49,1% são do gênero masculino e 50,9% do feminino. É inegável os atravessamentos que essas questões têm para criança-migrante-estrangeira. Na escola estadual Imaculada Conceição, dos 50 estudantes estrangeiros, 50 são declarados negros, e nesse sentido que se levanta questionamentos acerca de como se dão as vivências das crianças-migrantes-estrangeiras com as questões étnico-raciais, por exemplo. É nesse ponto que reside a importância de refletir e compreender que as crianças são atravessadas pelas questões sociais, isto é, não estão em um grupo isoladas da sociedade.

No Ensino Fundamental, estão 201 estudantes, ou seja, 74,2%. Na Educação Infantil, 28 estudantes que representam 10,3%. 26 estudantes estão no Ensino Médio, seguido por 3 estudantes nos Cursos Técnicos/Modalidade Normal-Magistério, e 13

estudantes frequentaram a EJA em 2020. Importante considerar, complementarmente, que principalmente na Educação Infantil, por se tratar de um fenômeno mais recente, encontram-se inúmeras crianças que são filhos de imigrantes haitianos nascidos no Brasil, e que constam, portanto, como brasileiros e não aparecem neste levantamento do Censo Escolar.⁴⁰

Quanto à Zona Residencial, em Bento Gonçalves, 98,9% estão na urbana e apenas 1,1% na rural. Desses estudantes, 95,6% não utilizam transporte público e 4,4% utilizam, mostrando um perfil de estudantes residentes próximos às escolas.

A compreensão dessa realidade, desse fenômeno migratório recente, se torna fundamental para todos nós, principalmente enquanto docentes e participantes dessa realidade. Como morador do município de Bento Gonçalves, (um dos municípios que proporcionalmente recebe mais estudantes estrangeiros) o quanto a presença dos haitianos e venezuelanos no centro ficou comum, e do quanto a presença deles agora, me interroga sobre as crianças que podem ou não os acompanhar. Presenças que compõem o olhar produzindo sentidos para este percurso que se vem constituindo e que passa pela prerrogativa de que se pode entender o mundo de outra forma. Portanto, é sempre transformação, não evolução. Talvez, isso guarde relação com o que agora se apresenta, lembrando Guimarães Rosa (2015) “O rio não quer ir a nenhuma parte, ele quer é chegar a ser mais grosso, mais fundo” (p. 382).

⁴⁰ Chega-se a essa conclusão a partir de diálogos e trabalhos desenvolvidos com acadêmicas do curso de Pedagogia do IFRS, Campus Bento Gonçalves, e que estão em muitas das escolas municipais de Educação Infantil de Bento Gonçalves.

Parte 5

DOS ENCONTROS

NAN REYINYON YO

Assumir a condição de não solidão das palavras e dos ditos é reconhecer que a vida humana se estende para muito além dela própria; é admitir que nenhuma pessoa existe por si só, mas sempre se forja e se faz em um processo de produção social e coletiva (LOPES, 2022, p. 104, 105).

Com autores lá do início do século XX, como Bakhtin e Vigotski, a leitura de suas obras de forma atualizada e partindo do que eles propõem, as relações com a pesquisa pós-qualitativa ficam intensas. Uma das questões centrais é a de que não podemos apagar a dimensão do ser humano como um ser de linguagem.

Na pesquisa com crianças-migrantes-estrangeiras, podemos pensar na questão relacionada com uma das dimensões da linguagem, a língua. Mais do que a ordenação dessas ou outras palavras, nesta ou noutra língua, a questão está ampliada para além de significações ou interpretações. Interessa-nos a potência da linguagem mais que a própria palavra que, às vezes, pode estar esvaziada.

Nessa perspectiva, é preciso dizer que me vejo diante de processos complexos que demandam preocupação com a forma e não apenas com o conteúdo. A esse respeito, reflexões do GRUPEGI e leituras de autores como Lopes (2019, 2020, 2021) compõem este percurso. Tendo em vista que assumi a importância da autoria e da polifonia (BAKHTIN, 2013) neste processo com crianças, me coloco diante da questão trazida por Lopes (2022): “como narrar a vida de alguém?”. Para o autor, se essa já é uma questão complexa, narrar a vida de crianças migrantes-estrangeiras parece ainda “mais labiríntica” (p. 103).

Imbricado de uma perspectiva de estar juntos e de produzir uma pesquisa com, como se daria uma escrita só ou povoada apenas por resquícios de autores quando crianças? Não coloco essa como uma questão solucionada, antes como aberta e viva, porque esse tem sido – como neste instante que a tinta tem feito forma neste papel – uma das preocupações centrais desta pesquisa.

É na composição de estar juntos que desse passo em diante fica mais evidente na pesquisa, que andar acompanhado em presenças – físicas ou não – de muitas pessoas e suas histórias, seus espaços, suas paisagens e suas linguagens. Não me refiro que anteriormente era solidão, mas que antes as crianças estavam em pensamento, ainda em visibilidade suspensa. Em verdade, acredito que esse é um momento de profunda alegria - da qual a escrita luta para dar conta de contar aos que leem- de que crianças chegaram e estão conosco nessa (re)elaboração criadora (VIGOSTKI, 2004).

Lanço- me ao chamado campo que assumi aqui “estarmos juntos”. Penso nos momentos como vivências, a partir de diversas “situações sociais de desenvolvimento”, vivenciando a possibilidade do acaso, do novo e da produção de cultura (VIGOSTKI, 2004) Nesse sentido, tomamos nota das relações que tecemos

ao lembrar da escrita de Clarice Lispector: “Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (1998, p. 157).

Apoiado nas pesquisas pós-qualitativas que indicam tais desafios e não diminuídos, pelo contrário- latentes e existentes- deixei evidente as questões que são importantes nessa produção: a autoria das crianças; a concepção de que somos totalidade; as questões éticas; a não categorização para análises; a não neutralidade; a não interpretação de suas narrativas; a não comparação; a produção coletiva e a abertura radical à novidade que é se encontrar com outros.

5.1 Questões éticas

Kesyon etik

No avançar da pesquisa, as questões éticas ficaram latentes e considerei essenciais para avançar. Preocupe-me com todas as indicações e os pressupostos que garantem a ética de um estar com as pessoas, aumentada por estar com crianças. Nesse sentido, a primeira elaboração foi um projeto para a Comissão de Pesquisa do Instituto de Geociências (COMPESQ) da UFRGS, em que o mérito da pesquisa foi avaliado. Nesse ponto, destaco a necessidade de reelaboração de algumas questões do projeto, especialmente, na substituição de palavras que direcionavam os objetivos da pesquisa. Notei a dificuldade de realização de pesquisa com pessoas, de realização de investigação nas ciências humanas que tenta fugir das bases nas ciências positivistas. Fui questionado da capacidade de atingir os objetivos e a necessidade de vincular a métodos e resultados esperados.

Ainda que tivesse claro quais eram as perspectivas, realmente distante de resultados esperados (buscava o inesperado, eis o fato) as adequações foram feitas para que o processo pudesse avançar ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa expectativa estava relacionada ao fato de que, no Comitê de Ética, o olhar é ampliado e, nesta ocasião, coordenado por pessoas cuja formação estão na educação.

Era uma jornada que retomava o objetivo geral: compreender como as crianças-migrantes-estrangeiras vivenciam os espaços e constituem suas autorias no mundo. E foi um momento de reflexão sobre o próprio compreender nas ciências humanas:

Compreender é um ato histórico real de atribuir sentido a algo realizado e corporificado na realidade. E ainda, a realidade histórica é o que aconteceu, mas também o que está acontecendo e o que virá acontecer, ou seja, é um processo contínuo de corporificação e realização de ideias (GRILLO, 2017, p 34).

A dimensão da compreensão, nesse sentido, exige um movimento do próprio pesquisador:

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito (“Du”). Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica (BAKHTIN, 2011, p. 316).

Não cabe julgamentos, antes um modo de manifesto e de partilha do trajeto da pesquisa com pessoas, com pessoas crianças, e dos desafios que o campo ainda se depara pelo que denomino engessamento da academia, pela manutenção dos modos de fazer permanentemente iguais e pautados essencialmente em resultados esperados, hipóteses, objetos de pesquisa e amostras. Não se trata da importância de um ou outro modo, antes, trata-se que o modo como percorri é igualmente sério, rigoroso e preocupado com tudo que envolve uma pesquisa com vidas humanas.

A pesquisa passou então a ser cadastrada junto a Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFRGS). Minha expectativa foi de fato alcançada, no sentido de que o Comitê devolve o projeto com necessidade de ajustes e sugestões importantes e que demonstraram compreensão do que estava sendo proposto.

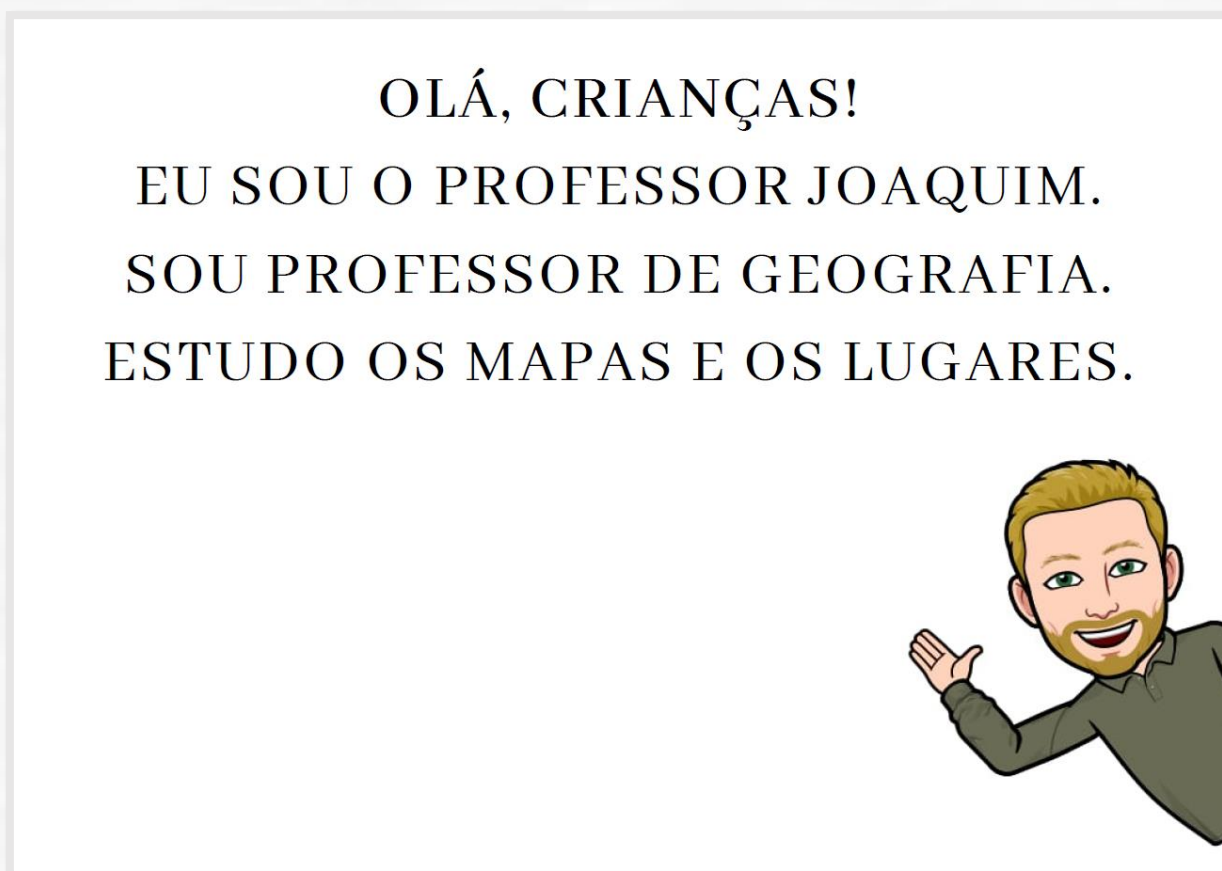
Ainda neste processo, elaborei os termos de autorização necessários para as etapas da pesquisa e o envolvimento das pessoas, entre os quais endereçados à Rede Municipal, Secretária Municipal de Educação e à instituição escola e sua representante legal, a diretora. Fazem parte o *Termo de Concordância da Instituição* - TCI Rede Municipal e Direção da Escola (ANEXO 1). Além desse, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* - TCLE – Responsável Legal (ANEXO 2) e O *Termo de Autorização e Uso Imagens, e Som de voz para fins de pesquisa* (ANEXO 4) assinado pelos responsáveis legais das crianças, nesse caso, os pais.

Quanto às crianças, há um certo entendimento ainda vigente na academia, de que se seus responsáveis legais assinam e permitem a participação delas em algum estudo, pesquisa, isso bastaria. Não tenho esse entendimento. Compreendo que as

crianças são pessoas com vontades, concepções, ideias e especialmente capazes de decidir se querem ou não estar em algum local com tais objetivos e pessoas.

Meus esforços, então, passam a ser de como elaborar termos de assentimento às crianças em que de fato elas acessassem do que se tratava e que ficasse claro que suas decisões seriam respeitadas ao longo do processo, não apenas no momento inicial e que, qualquer mudança de ideia, de vontade, seria igualmente importante e respeitada. Tal questão passa a ser motivo de reflexão, estudo e reelaboração. Nossa forma de apresentar e construir os termos de assentimento colocava muitas coisas em jogo: concepções, vivências, autores e, por isso mesmo, ela vai ser construída previamente, mas não consolidada, buscando algo que faça sentido com a singularidade de estarmos na coletividade. O desdobramento do *Termo De Assentimento Livre E Esclarecido* - TALE Crianças (ANEXO 3) e da apresentação da pesquisa descrevo a seguir.

Figura 6 - Apresentação do assentimento das crianças



ALÉM DOS MAPAS E DOS LUGARES, GOSTO MUITO DE ESTUDAR SOBRE AS PESSOAS. E NESTE MOMENTO, TENHO ESTUDADO SOBRE AS CRIANÇAS QUE MORAVAM EM OUTROS LUGARES E QUE AGORA MORAM AQUI NO BRASIL.



POR ISSO CHEGUEI NA ESCOLA DE VOCÊS. E O QUE EU GOSTARIA É ENTENDER JUNTO COM VOCÊS COMO VIVEMOS OS ESPAÇOS E NOS RELACIONAMOS COM O MUNDO.



E, PARA ISSO, VOU ESTAR COM VOCÊS EM ALGUNS ENCONTROS PARA PODERMOS CONVERSAR, REALIZAR ALGUMAS ATIVIDADES DE DESENHO, FOTOGRAFIA E ACOMPANHAR OS MOMENTOS NA ESCOLA.



ANTES DISSO, ALGUNS COMBINADOS:

- SÓ VAI PARTICIPAR QUEM QUISER. SE VOCÊ COMEÇOU A PARTICIPAR E DECIDIR QUE VOCÊ NÃO QUER MAIS, TUDO BEM.
- VOCÊ PODE DESISTIR A QUALQUER MOMENTO, NÃO HÁ PROBLEMA NENHUM.
- VOCÊ PODE PARTICIPAR E NÃO QUERER FAZER ALGUMA PROPOSTA E ESTÁ TUDO BEM.
- CASO ACONTEÇA ALGO QUE VOCÊ NÃO GOSTE, PODE CONTAR AO PROFESSOR JOAQUIM OU PARA SEU/SUA PROFESSOR(A).
- E, SE VOCÊ TIVER UMA SUGESTÃO OU UMA IDEIA PODE FALAR!



Alguma pergunta?



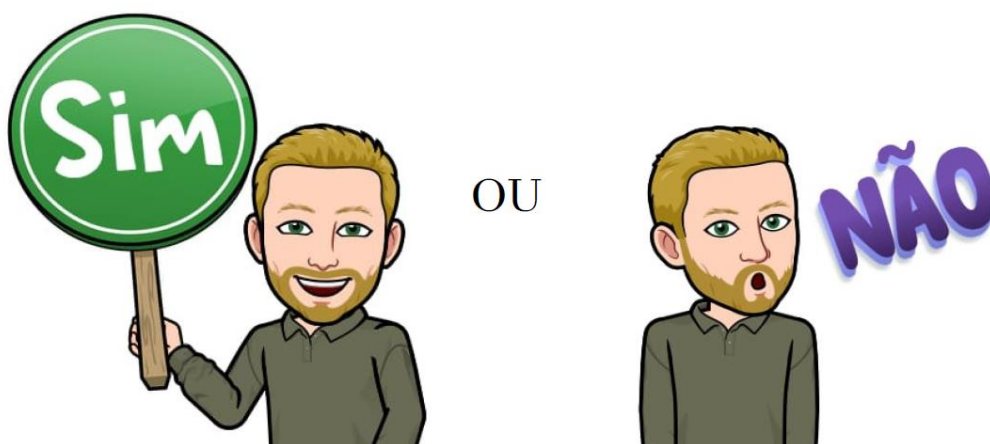
PARA QUE NOSSOS ENCONTROS ACONTEÇAM,
MUITAS PESSOAS PRECISARAM AUTORIZAR.
AUTORIZAR SIGNIFICA DEIXAR, PERMITIR.
A DIRETORA DA ESCOLA E OS PAIS DE VOCÊS,
POR EXEMPLO, LERAM E ASSINARAM UM
DOCUMENTO.



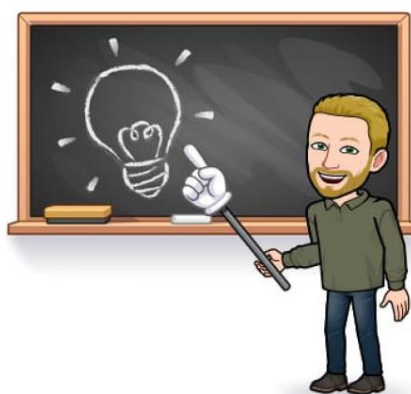
E AGORA CHEGOU A VEZ DE VOCÊS SEREM
CONVIDADOS!
VOCÊS ACEITAM PARTICIPAR DOS
ENCONTROS?



VOCÊ RECEBERÁ UMA FOLHA ONDE HÁ A
OPÇÃO PARA ASSINALAR:



SÓ DEPOIS DE TODAS AS AUTORIZAÇÕES ASSINADAS E DAS RESPOSTAS DE VOCÊS É QUE COMEÇAMOS NOSSAS CONVERSAS, ATIVIDADES E PROPOSTAS. ACONTECERÃO SEMPRE AQUI NA ESCOLA EM DATA E HORA MARCADA.



SEMPRE QUE TIVEREM ALGUMA DÚVIDA É SÓ PERGUNTAR!
ESTAREI SEMPRE À DISPOSIÇÃO!



5.2 Escolas

Lekòl yo

O levantamento de dados, que integraram a parte inicial desta pesquisa, permitiu visibilizar as muitas crianças-migrantes-estrangeiras neste contexto, Serra Gaúcha, especificamente Bento Gonçalves. Então, mais do que números pareceu que foi uma importante forma de mapear o que vi na esquina da minha casa, quando, por exemplo, crianças haitianas deslocam-se diariamente uniformizadas para a escola. Tenho acompanhado esse movimento todos os dias há dois anos. Nesse sentido, entendo que o contexto apresentava e interrogava e que os números apenas confirmam aquilo que é cotidiano e já existe. Isto é, acredito que neste caso os números permitem uma outra leitura ainda não sistematizada, que necessitou ser produzida.

O primeiro passo aconteceu pelo contato telefônico para agendamento com a Secretaria Municipal de Educação de Bento Gonçalves. No primeiro atendimento, apresentei a proposta da pesquisa e as questões éticas, os professores que orientam este percurso e as instituições envolvidas.

Neste dia, a primeira devolutiva é de que a secretaria, como mantenedora, percebe o aumento de crianças/famílias migrantes estrangeiras e de que a rede tem uma preocupação com as questões que envolvem língua, cultura e acolhimento. O desejo pela realização do trabalho veio num tom de que poderia estar auxiliando neste trajeto. Assim, ficou acordado que, na próxima reunião de equipes diretivas, a proposta seria apresentada aos diretores e que registrariam as escolas que teriam interesse em participar. Evidencio que não utilizei o critério de números de crianças-migrantes-estrangeiras matriculadas como definidor e, que essa parecia uma forma democrática de chegar nas escolas, de modo que a adesão partisse delas também. Meu pressuposto é de que cada criança é única, mesmo estando neste momento num contexto social parecido. Sustentei essa perspectiva, a partir do conceito de vivência que é singular e intransferível, em que cada criança tem a sua história e sua geografia.

Dias depois, a devolutiva aconteceu e houve a indicação de duas escolas num primeiro momento, das quais parti agora para um contato telefônico e agendamento de um encontro inicial. O primeiro contato telefônico foi realizado com a direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Borges Frota, localiza no bairro Zatt. Na oportunidade, a direção explicou que havia estudantes haitianos,

venezuelanos e dominicanos e que estavam divididos em turnos e turmas diferentes, sempre uma e eventualmente duas crianças estrangeiras por turma.

A proposta é explicada por telefone e solicitei o mapeamento das crianças-migrantes-estrangeiras e suas turmas, a fim de me organizar. Motivo que aguardei o contato da direção com tais informações. Desta escola, não recebi retorno, mas pensei ser importante partilhar a narrativa desta conversa inicial com a direção. Ao explicar a proposta, tive o relato que essas crianças estrangeiras, por serem em sua maioria negras, vinham sofrendo racismo. Essa intersecção chamou atenção, pela analogia ao dizer que percebiam as próprias crianças brasileiras negras, fazendo racismo com as crianças negras estrangeiras. E questionou: - *É xenofobia que chama, né, professor?* Apresentava-se uma questão que muita timidamente vinha pensando e trouxe no início deste percurso de pesquisa.

Uma nota escrita pelo professor Silvio Almeida (2019) em seu livro *Racismo Estrutural*, auxilia a pensar:

O caso dos imigrantes bolivianos e, agora, dos haitianos no Brasil é emblemático de como a dinâmica do racismo vai constituindo uma complexa cadeia de hierarquias que se dá à margem da legalidade e que revela a convivência de diferentes tipologias do racismo. Junta-se na construção da alteridade racista contra bolivianos e haitianos o racismo interior e já tradicional contra negros e índios, e se insere no discurso, a xenofobia. O racismo se alimenta de um imaginário historicamente construído de que negros e indígenas são racialmente inferiores, caso contrário, não haveria explicação para o modo distinto com que imigrantes brancos são bem recebidos (p.146).

Pensar as questões raciais é indissolúvel da temática das migrações recentes, questiono por exemplo: qual a cor da maioria das pessoas que hoje vivenciam as situações de deslocamento? Não é possível descolar a interrogação da história e das geografias que relacionam a história da escravidão e dos países ditos desenvolvidos ou não. Neste caso, o lugar de onde vieram cria uma condição para discriminação. E, cabe chamar atenção que essa não é apenas uma conversa entre adultos e de que as ações ou a falta delas está no cotidiano das crianças. Assim:

[...] ainda que haja um horror de certa parcela da sociedade com os horrores e a ilegalidade do tratamento recebido por haitianos e bolivianos, essa indignação não é capaz de se traduzir numa ação política efetiva contra essa violência e nem impedir o uso da força de trabalho destes imigrantes pela indústria capitalista (ALMEIDA, 2019, p. 146, 147).

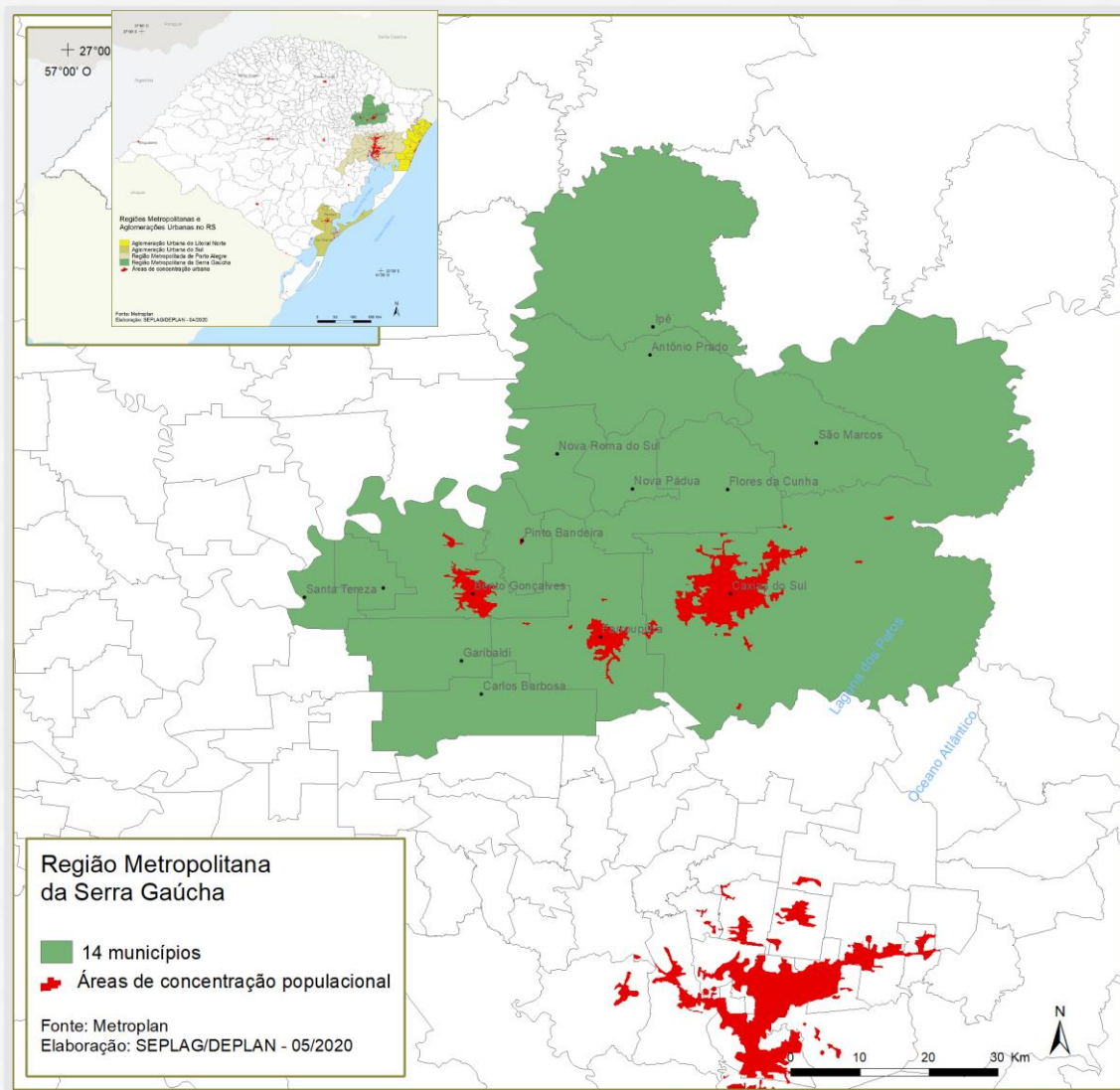
Talvez o que posso dizer é que sim, as escolas estão diante de todas essas situações em maior e menor grau e precisam considerar e operar sobre essas questões. Não estamos apartados, se não antes, imbricados e emaranhados nessas questões centrais que, se não forjadas ao debate, são apenas mantidas e mascaradas sobre palavras esvaziadas. Ou seja, como educadores, temos também a responsabilidade da não manutenção do racismo estrutural e institucional (ALMEIDA, 2019).

Sobre essa questão ainda cabe pensar nas crianças reais, que não nasceram preconceituosas, por exemplo, mas estão inseridas em uma sociedade que – ainda que perversamente – reproduz o racismo constantemente. Implica dizer que não as cristalizou aqui em uma posição de ingenuidade ou angelicalidade, mas que as crianças produzem, reproduzem, sofrem e são atingidas pelas questões políticas, econômicas e sociais. Lembro do patrono da educação brasileira, não por acaso tão perseguido no Brasil nos últimos anos, quando escreveu que: “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 2005).

A segunda escola que realizei contato telefônico foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Agostino Brun, localizado no bairro Imigrante. De forma imediata, a direção colocou a escola à disposição, trazendo o nome das crianças, turmas e convidou a conhecer a escola, agendando já a data e horário, fato que se concretizou na semana seguinte, conforme o combinado.

Em resumo, o contato telefônico inicial com ambas as escolas me colocou diante de ideias semelhantes quase como um pedido, algo como: venham, queremos juntos fazer alguma coisa a respeito disso. Fiquei alegre e empolgado com a possibilidade de chegar à escola.

Mapa 2 - Região Metropolitana da Serra Gaúcha⁴¹ – RS/2020



Fonte: SPGG, 2020.

⁴¹ “A Região Metropolitana da Serra Gaúcha (RMSG) foi criada pela Lei Complementar nº 14.293, de agosto de 2013, sendo constituída pelos municípios de Antônio Prado, Bento Gonçalves, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Ipê, São Marcos, Nova Pádua, Monte Belo do Sul, Santa Teresa e Pinto Bandeira. A RMSG apresenta como polo a cidade de Caxias do Sul, sendo o maior centro urbano da Região e segunda cidade mais populosa do Estado” (SPGG, 2022, p. 13).

5.3 Chegar na escola

Rive nan lekòl la

A escola Agostino Brun está localizada num bairro residencial com pequenos comércios e algumas indústrias, atende desde a pré-escola até o 9º ano do ensino fundamental.

Figura 7 – Localização da EMEF Agostino Brun em Bento Gonçalves



Fonte: Google Maps, 2022.

Em uma manhã de céu azul, na data e horário previamente agendados, fui até lá. A diretora com alegria compartilhou que, em 2022, a escola completou 40 anos, motivo de festejos junto à comunidade. Comentou as razões da escola ter o nome de Agostino Brun, imigrante que veio da Itália em 1879. Como não sabia trabalhar com a terra, já que na Itália era professor, comprou dois dicionários da língua portuguesa e

passou a estudá-los. Começou a ensinar a ler e escrever em sua casa, dedicando-se a lecionar por vários anos⁴².

Figura 8 - Fachada da EMEF Agostino Brun



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Fui calorosamente recebido pela equipe pedagógica e direção da escola que também fez minha apresentação aos professores e funcionários. Em seguida, a diretora me acompanhou nos diferentes espaços da escola para que pudesse conhecê-los. Algumas informações iniciais foram retomadas, como a de que a escola recebe crianças-migrantes-estrangeiras e de que esse é um movimento mais acentuado a partir de 2012. Também informou que tinham famílias com mais de uma criança, por exemplo, uma no primeiro ano, irmão no quinto ano etc. Ficou evidente que a diretora Rosane vivenciou a chegada das crianças-migrantes-estrangeiras na

⁴² Disponível em: <http://primeiroseducadoresdebentogoncalves.blogspot.com/2011/07/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

escola e que estava interessada em partilhar suas narrativas com/sobre as crianças-migrantes-estrangeiras.

Expus em seguida os objetivos do projeto, os compromissos éticos e a equipe que faz parte da pesquisa. Um breve relato dos estudos e do grupo de pesquisa (GRUPEGI) e de onde surgiu o interesse pela temática. Cabe dizer que ao adentrar a escola fez parte dos momentos presenciais a professora Alana, que participou ativamente dos momentos também com as crianças. Essa decisão foi fundamental já que não dá para desconsiderar as questões de gênero na pesquisa com crianças.⁴³ Infelizmente, a questão é complexa quando se refere à presença do homem na educação de/com crianças pequenas.

Quando se trata de percorrer e produzir uma pesquisa com e na perspectiva que iríamos pesquisar juntos, procurei, em todos os momentos, enfatizar que, nesta pesquisa de doutorado, a professora Ivaine Maria Tonini e professor Jader Janer Moreira Lopes estavam conosco, todos os dias, ressoando. Por isso, assumi em determinados momentos o “nós” e não o “eu” pela escrita e no processo como todo, pois, como diz Bakhtin, a pesquisa se dá na unidade, não na subjugação do outro, mas na autoria do outro. Não eximi a autoria de quem é o acadêmico neste caso, antes indica que ela só foi possível por estar com outros como um ato responsivo, que nesse rol incluí principalmente as crianças.

Apresentei brevemente os dados do número de crianças estrangeiras na rede municipal (Parte 4), o que gerou também interesse da escola. Também se mostraram muito felizes em ter uma instituição como o IFRS na escola e relataram que costumam acolher estudantes das licenciaturas do IFRS para estágios.

Durante esses momentos, pude observar os desafios que chegam diretamente às escolas. Como a rede funciona com um sistema geral de matrículas e por zoneamentos na Secretaria Municipal de Educação, o ente mais próximo das famílias é a escola. Os pais, a partir dos contatos de outros migrantes, chegam primeiramente nela.

Nessa conversa, entendi um pouco essa dinâmica de chegada destas famílias que se encontram nesta escola que, segundo a direção, muitos residem em um mesmo local, isto é, várias famílias em uma mesma casa. O relato indicava um lugar

⁴³ No Brasil a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda são muito marcados por presenças femininas em sua maioria e traz implicações que vem sendo debatidas fortemente no campo de estudos da infância no Brasil.

não muito estruturado e indicava os desafios de se chegar em um novo país em uma situação de deslocamento forçado. Questões de moradia⁴⁴, saneamento, acesso à saúde, à estrutura básica são fatores que fizeram parte da conversa e que demonstraram uma equipe diretiva conectada com a realidade das famílias, nomeando inclusive ações que auxiliavam em encaminhamentos ou busca de apoio sempre que necessário.

Uma das sinalizações é de que, especialmente na comunidade haitiana que frequenta esta escola, o cuidado das crianças é compreendido por eles como algo mais amplo que apenas responsabilidade dos pais. Como as famílias residem próximas umas das outras, as crianças são assistidas por um universo ampliado, tias, tios, irmãos e amigos.

Neste momento da pesquisa, acordei a questão da realização dos encontros em turnos de aula das crianças, em dias e horários alternados e combinados com os docentes. Tal estratégia foi necessária tendo em vista que na escola as crianças não vinham no contraturno. Essa foi uma questão levantada pelo Comitê de Ética, sobre a reposição destes momentos, e evidenciamos que os momentos de observação, de intervenção seriam realizados no contexto da escola. Ficou acordado que proporia situações com intencionalidade pedagógicas e que faríamos uma devolutiva sobre o que vínhamos pensando juntos.

Nesta mesma semana, dia 22 de setembro de 2022, aconteceria a entrega de relatórios/boletim aos pais e, por sugestão da direção, esse seria um momento apropriado para explicar a proposta de pesquisa. Poderia conversar com eles para explanar a proposta e os termos o aceite. Acredito que essa aproximação da direção/escola com as famílias foi fundamental para a concretização de todo esse trajeto. Não gostaria de estar enviando termos sem um contato presencial, uma explicação e sem conhecermos as famílias. O encontro aconteceu e ele foi um dos mais marcantes, pois estava adentrando no contexto da escola, e observei diversos sentimentos ao conversar com as famílias.

⁴⁴ A questão imobiliária da cidade é um fator a ser considerado. Por ser um destino muito turístico e pujante, a cada dia o número de moradores aumenta, o que tem demandado um amplo número de construções essencialmente verticais. A questão topográfica é outro fator que influencia muito na questão. Por ter poucos lugares planos, estes têm um valor muito elevado e caracteriza-se pelos bairros nobres: Cidade Alta, São Bento, Santo Antônio e parte do Humaitá. Nas partes mais acidentadas e à margem, temos concentração de pessoas/moradias e muitas em situação de precariedade.

Primeiro, falar com a mãe da menina Nádia (10 anos) e do menino Elliot (5 anos), venezuelanos, que haviam chegado há mais ou menos um ano no município. Logo, ela explicou que gostaria que os filhos dela participassem e que seria fundamental para eles, principalmente para a filha. Na visão dela, a menina estava sofrendo muito com essa grande mudança. A comunicação se dá num “portunhol”, e ela ocorre a assinatura dos termos autorizando os filhos a participarem. Elliot a acompanhava e, neste momento em que me apresentei, Alana ofereceu um marcador de quadro branco e de imediato ele se pôs a escrever: seu nome e longos números...

Em seguida, conversamos com os pais das crianças haitianas (Rosa, Ednisson, Joice e Mari) que se comunicam no português. Mesmo assim, os responsáveis levaram para suas casas para decidir a participação junto com as famílias. Nesse caso, combinei que entregaria para diretora e retiraria nos próximos dias, o aceite ou não. Todos os termos retornam com o aceite das famílias e temos a convicção de que, muito desse “sim”, relaciona-se à confiança que essas famílias têm na escola e na direção, que constantemente se mostrava conectada e com muito conhecimento do dia a dia das famílias. É como se sentíssemos respingos de uma relação anterior de respeito e confiança.

Com os termos de aceite dos pais, um passo importante ainda estava por vir, o assentimento das crianças. No campo da pesquisa *com*, temos como premissa que as crianças possuem suas preferências e gostos. Esse momento ocorreu em 19 de outubro de 2022, foi pensado com muito carinho e com a seriedade que exigia. Optei pela construção de uma breve apresentação de imagens para explicar o TALE, levamos também alguns objetos como o globo terrestre e o livro “O menino que colecionava lugares” do professor Jader Janer Moreira Lopes.

O grupo ficou constituído por três crianças no turno da manhã, do quinto (5º) ano/série escolar. À tarde, o grupo ficou com três crianças de ano/série diferentes (pré-escola, primeiro e quarto ano). As crianças vieram do Haiti ou da Venezuela e nossos encontros aconteciam semanalmente.

A seguir trago os momentos que vivemos juntos e que fizeram parte do assentimento das crianças como um compromisso ético. Optamos por trazer a polifonia dos encontros, a conversa aberta e franca, nossos combinados. Embora sabia o que queria, tinha claro os objetivos e a intencionalidade pedagógica, mas não sabia aonde chegaria. Residia aqui a beleza do processo de estarmos juntos e da pesquisa como modo de habitar outras geografias dialógicas e polifônicas.

5.4 Assentimento

Konsantman

As crianças não são objetos dos direitos nem sujeitos da necessidade; não há sujeito ou objeto aqui (AITKEN, 2019, p. 125).

Não tenho a fórmula que indique como produzir assentimentos que façam sentido às crianças e aos adultos que se envolvem ativamente em um processo de pesquisa. Desloco-me até a escola mergulhado de muitas questões trazidas anteriormente e afetados com um pequeno trecho que havia lido, dias antes:

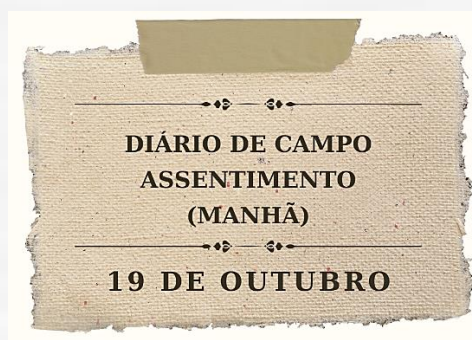
Os pensamentos se imbricam, se contagiam, se infectam, um e outro saem diferentes do encontro, de outra maneira, sem poder pensar o que já pensavam antes da experiência do encontro ou, pelo menos, sem poder fazê-lo de modo como antes faziam (KOHAN, 2015, p. 22).

De algum modo, tinha mais claro o que não gostaria de realizar e de quais concepções gostaria de me distanciar. Este nos foi/ e é/ um dos desafios insistentes neste processo.

Assim, naquela manhã desloquei-me até a escola para primeira conversa com as crianças, a apresentação da pesquisa e para juntos construirmos e consolidarmos um momento em que elas decidissem se gostariam ou não de participar da pesquisa. Recebi a indicação de que neste dia ocuparia o laboratório de informática e que as crianças chegariam até ele. Instalei um projetor, já que havia preparado uma pequena apresentação para auxiliar na explicação, separei alguns mapas e globos e os termos de assentimento elaborados com imagens. O momento se repetiu nos dois turnos.

Optei pela apresentação do encontro e dos diálogos que foram acontecendo sem a intenção de sermos explicativos e monofônicos. Por isso, visando manter a integralidade e não sendo narrados apenas pela interpretação dos adultos, os encontros foram gravados em áudio e as crianças, já neste primeiro momento, consultadas a respeito disso. Para mim, embora que nesta ocasião os pais já haviam assinado os termos de uso de imagem/voz, era importante ter o assentimento das crianças a esse respeito. Como combinado com as crianças, o nome delas e dos

adultos que fazem esta pesquisa mantêm a autoria, significando a não utilização de nomes fantasias e sim o primeiro nome, sem os demais nomes e sobrenomes.



No turno da manhã, participaram três crianças: Rosalynda, Nádia e Ednisson. As crianças chegaram na sala. Cumprimentamo-nos, pedimos a autorização para gravação de voz e a conversa se deu:

ALANA:

- *Bom dia! Tudo bem? Que bom estar com vocês!*

JOAQUIM:

- *Daí, estão todos bem, sim? Que legal!*

ALANA:

- *Esse aqui vocês já viram? (o globo) Gostam dele? Sim, mais ou menos? A profe pegou ele porque depois a gente vai poder utilizar ele, caso quiserem... Tu quer começar, Joaquim? Então primeiro te apresenta, né?*

JOAQUIM:

- *Bom, alguns de vocês... O Ednisson eu vi no pátio esses dias, a Rosalynda também. A Nádia não, né? A gente conversou com a com a tua mãe, Nádia. Você é irmã do Elliot, né?*

NÁDIA:

- *Sim!!*

ALANA:

- *A gente conheceu ele e tua mãe!*

JOAQUIM:

- *Ele estava aqui no dia da entrega dos boletins... Eu vou pegar uma cadeirinha. Antes da gente começar, gostaríamos de pedir se este nosso momento pode ser gravado, nossa voz na verdade, né? E essa gravação também faz parte da pesquisa porque é pra não esquecer o que vamos conversando aqui. Que acham?*

NÁDIA:

- *Sim.*

EDNISSON:

- *Aham!*

ROSALYNDA:

- *Pode ser.*

JOAQUIM:

- *Nós somos professores, tá? Olha, eu até coloquei uma figurinha aqui na apresentação, vocês conhecem esses avatares, aí?*

ALANA:

- *Vocês acham que é parecido com ele?*

(risos e caras que acenos de positivo)

JOAQUIM:

- Ficou parecido?

ALANA:

- Ah, mais ou menos, né?

JOAQUIM:

- Fiz uma apresentação contando um pouco de quem eu sou e o que que a gente vai fazer nessa nossa pesquisa. Vamos começar então? Eu vou lendo e vamos conversando.

ALANA:

- Eu sou a professora Alana e por isso, a gente pegou o globo. Porque podemos ver os lugares e olhar mais de pertinho, por exemplo.

Eu vou ver aqui onde a gente está agora, aqui no Rio Grande do Sul, no Brasil. E, de onde vocês vieram? De que países? Podemos procurar aqui!

ROSALYNDA:

-Haiti!

NÁDIA:

- Eu da Venezuela!!

ALANA:

- Então ó, o Haiti está aqui, e agora nós estamos aqui, ó, nem alcanço quase, né? (movimento com a mão no globo) E, a Venezuela está aqui e nós estamos aqui. Então é um pouquinho longe, mas não é tão longe, né?

EDNISSON:

- Eu peguei só dois aviões de Haiti!

ALANA:

- Tu pegou só dois aviões pra vim pra cá, é? Óh e você veio do Haiti que tá aqui, né?

JOAQUIM:

-E no mapa, parece ser bem pertinho, né? Mas na realidade não é tão perto assim, né? Ednisson, o que tu acha?

ALANA:

- Você pegou, você lembra, um avião de lá e veio até onde? Você lembra ainda?

EDNISSON:

-No Panamá, depois vem em Rio Grande do Sul, lá no Caxias.

ALANA:

-Ah, você veio em Caxias, que é aqui pertinho! Ah, isso! E, vocês lembram? Não? Como vocês chegaram até aqui? Foi de ônibus ou de avião? Se quiserem contar...

NÁDIA:

-Uma parte foi de ônibus e aí paramos em Roraima. Depois em alguns meses fizemos documentos. Aí pegamos outro ônibus até em Manaus. Depois fomos de avião até Paraná.

ALANA:

OLÁ, CRIANÇAS!

EU SOU O PROFESSOR JOAQUIM.
SOU PROFESSOR DE GEOGRAFIA.
ESTUDO OS MAPAS E OS LUGARES.



- Olha aqui, porque a Venezuela é nossa vizinha, né? Dá pra entrar de ônibus.

JOAQUIM:

- Você quer mostrar aqui? Você sabe mais ou menos onde é que é, Nádia? Ó, vejam como como é diferente, né? Cada um veio de um jeito.

JOAQUIM:

- Ele fez um caminho diferente, né? E aqui a gente tem o mapa do mundo e do Brasil

EDNISSON:

- Porque eu tinha que pegar avião, porque eu demorar muito tempo, lá vem no Brasil porque tinha que ver com a passagem, tinha de passar em dois aviões.

ALANA:

-Aham! É porque a Nádia conseguiu vir de ônibus ali, porque é o nosso país vizinho, né? Tá juntinho ali.

EDNISSON:

-Só uma lagoa separa eles?

ALANA:

- E o Haiti para cá, ó, a gente tem é oceano, né? A gente tem mar. Ao redor e aí teria que pegar um avião pra vir ou navio.

NÁDIA:

- A gente parou em Canoas.

ALANA:

- Canoas, que é pertinho de Porto Alegre! É uma cidade bem grande, né?

JOAQUIM:

- E vocês ficaram um tempo lá e depois já vieram para cá?

NÁDIA:

- A gente ficou umas horas no aeroporto...

ALANA:

- E você disse que os seus pais fizeram os documentos, deu tudo certo, deu pra fazer tudo?

NÁDIA:

- Éhhhh... só que é um pouco demorado demais.

ALANA:

- Sim, sim, é no Brasil tem isso. As coisas são, às vezes, um pouco demoradas demais.

EDNISSON:

- Eu nem demorei. É que minha mãe tinha que completa tudo, só eu fez foto vai lá e já tem residente. Eu já fez no mesmo semana e outra semana chamou eu pra vim pegar o residente.

JOAQUIM:

- Ah, o residente.

ALANA:

- E quando os pais de vocês disseram que vocês viriam para o Brasil, eles ou vocês já conheciam alguém que estava aqui no Brasil?

EDNISSON:

- Meu pai tinha no Brasil, tinha 6 já aqui no Brasil.

JOAQUIM:

- Aí já estava há 6 anos?

ALANA:

Ele já estava aqui? E, daí veio vocês depois?

EDNISSON:

- Minha mãe também!

ALANA:

- Ah. Entendi.

ALANA:

- E, vocês?

NÁDIA:

- A minha mãe ela conheceu uma irmã da igreja que tava aqui no Brasil. Enquanto meu pai estava na Costa Rica. Quando a gente tava fazendo os documentos pra vim pra cá. Depois quando a gente chegou aqui em Bento ele nos recebeu e a gente ficou um pouco na casa dele até achar um lugar para morar.

ALANA:

- Que bom, que bom ter amigos assim que nos ajudam, às vezes, né?

NÁDIA:

- Eu vim com mais duas famílias eu acho, vizinhos da minha casa na Venezuela.

ALANA:

- E, eles tinham crianças também? Aí vocês vieram todos juntos?

NÁDIA:

- O que aconteceu é que eles foram primeiro eles eram em 5, famílias menores com crianças pequenas e eles tavam em Manaus. Eles ficaram lá e a gente foi para cá, até que eles vieram e a gente ficou junto.

JOAQUIM:

-Aqui, em Bento?

NÁDIA:

- Lá no São Roque.

ALANA:

Ah, lá no bairro São Roque!

JOAQUIM:

-Você trabalhou em uma escola lá perto, né profe Alana?

ALANA:

- Trabalhei numa escola que era lá pertinho do bairro São Roque.

JOAQUIM:

- No bairro Ouro Verde. Já ouviu falar do Ouro Verde?

NÁDIA:

- Eu morava no Ouro Verde!!

ALANA:

-Você morava lá? Eu fui profe lá na escola, você chegou a estudar lá?

JOAQUIM:

-Que legal!

NÁDIA:

- Eu também fui naquela escola lá!

ALANA:

- Eu era profe do terceiro ano, mas vai ver que eu já não estava mais lá quando você veio, né? Que peninha... Mas, dei aula lá um tempo também.

NÁDIA:

-A gente ficou primeiro em outra escola que ficava lá em baixo, que era mais ou menos bem grande. Eu não lembro muito bem o nome

ALANA:

O CAIC será que é o CAIC do bairro Zatt?

NÁDIA:

- Aham!!

ALANA:

- E depois você foi para Ouro Verde, que é bem perto do CAIC, e depois veio para cá. E, vocês vieram direto para essa escola?

NÁDIA:

Aham!

EDNISSON:

- Rosalynda veio antes que eu, ela tem dois anos cá e eu tem um.

ROSALYNDA:

- Caxias primeiro.

JOAQUIM:

-Hum... Como eu estava falando, além dos mapas dos lugares, eu gosto muito de estudar sobre as pessoas. Na Geografia, a gente estuda sobre pessoas. A gente estuda várias coisas que envolvem as

ALÉM DOS MAPAS E DOS LUGARES, GOSTO MUITO DE ESTUDAR SOBRE AS PESSOAS. E NESTE MOMENTO, TENHO ESTUDADO SOBRE AS CRIANÇAS QUE MORAVAM EM OUTROS LUGARES E QUE AGORA MORAM AQUI NO BRASIL.



peças. E nesse momento eu tenho estudado sobre as crianças que moravam em outros lugares e que agora estão morando aqui no Brasil. Como é que vocês se sentiram quando sabiam que vinham para o Brasil? Vocês já conheciam alguma coisa?

NÁDIA:

- A gente não conhecia muito. Eu fiquei um pouco triste que a gente teve que deixar os amigos.

EDNISSON:

- Eu também! Eu deixei meu time de futebol lá e outro campeonato também. Quando eu estava, eu ia jogar campeonato.

ALANA:

- É, às vezes, acontecem algumas coisas no mundo que a gente precisa se mudar para outros lugares, né? Às vezes, esses lugares são um pouquinho mais perto, outras vezes mais longe. Nós chegamos aqui na cidade de Bento não faz muito

POR ISSO CHEGUEI NA ESCOLA DE VOCÊS. E O QUE EU GOSTARIA É ENTENDER JUNTO COM VOCÊS COMO VIVEMOS OS ESPAÇOS E NOS RELACIONAMOS COM O MUNDO.



tempo também. A gente é de outro lugar, mas é aqui no Rio Grande do Sul. Então, a gente veio de outro lugar para morar aqui. Então assim, às vezes, a gente sente algumas coisas, nem sempre são boas...

JOAQUIM:

- Gostaram? Olha se não está parecido? E, daí que eu cheguei aqui na escola de vocês, com isso aí que é um mapa do tesouro, né?

EDNISSON:

- Não é não! (risos)

JOAQUIM:

- Então nessa nossa conversa, do nosso trabalho de pesquisa a gente gostaria de entender como vivemos os espaços, essas coisas que vocês contaram, como vocês vieram para cá... O Ednisson falou do futebol, que era uma coisa que ele gostava de fazer. A Nádia falou do dos amigos que deixou, né? Rosa falou de Caxias... Então como a gente vivencia esses lugares? E como a gente se relaciona com o mundo. Com as pessoas, né? Chegar aqui também e ter que aprender uma nova língua, né? Assim, para fazer isso vamos estar com vocês alguns encontros, alguns momentos que a gente vai conversar, fazer algumas brincadeiras, algumas atividades, desenhos, algumas conversas...e vamos fazendo e propondo juntos!

ALANA:

- Algumas histórias, alguns jogos e a gente vai também estar com você em alguns momentos no recreio. E aí a gente preparou assim pra hoje, uma conversa, né? Uma conversa para ver se vocês aceitam participar ou se não aceitam, né? E aí na

E, PARA ISSO, VOU ESTAR COM VOCÊS EM ALGUNS ENCONTROS PARA PODERMOS CONVERSAR, REALIZAR ALGUMAS ATIVIDADES DE DESENHO, FOTOGRAFIA E ACOMPANHAR OS MOMENTOS NA ESCOLA.



próxima vez a gente vai conversar um pouco mais... Assim, deixa eu tentar explicar. Quando a gente está lá na nossa casa estudando a gente viu que tem muitas crianças que estão chegando aqui no Brasil, crianças-migrantes-estrangeiras de vários lugares, do Haiti, da Venezuela, do Senegal.

JOAQUIM:

- Do Senegal, da República Dominicana.

EDNISSON:

- Tá perto do Haiti, só atravessar o lago e já chega!!!

ALANA:

- E aí, o que que a gente viu que às vezes as crianças chegam aqui e a gente queria estar com essas crianças. A gente queria pensar com os profes, com as escolas, com quem cuida das escolas, olhar pelas crianças que estão vindo. A gente quer aprender com vocês. O que que vocês iam gostar de ter encontrado quando vocês chegaram aqui no Brasil... Fiquei pensando...podemos aprender juntos! Por exemplo, as brincadeiras que você sabem, as brincadeiras que nós sabemos...

JOAQUIM:

- É, e essa pesquisa faz parte de um doutorado. É mais ou menos, é o seguinte: para a gente ser professor, a gente tem que fazer uma faculdade. Vocês já ouviram falar o que é uma faculdade? É o curso superior. É um curso que você faz para virar professor. Depois desse curso, pra professor, tem um curso, que chama especialização, que é um curso pra se especializar numa área. Depois vem o curso do mestrado, que também é uma pesquisa e depois vem o doutorado.

ALANA:

- Você sabem o que é uma pesquisa?

NÁDIA:

- Não.

ALANA:

- Uma pesquisa é assim, a gente vai virar tipo, detetive, a gente vai investigar alguma coisa. A gente vai pesquisar em livros, em revistas, em jornais, em sites, principalmente muitos, muitos, muitos livros... É, então o que o professor Joaquim está pesquisando tem a ver com a chegada das crianças que vem de outros lugares para cá.

NÁDIA:

-Ah..hum...

JOAQUIM:

- A Rosalynda falou que tinha chegado aqui em Caxias, que tinha conhecidos Caxias, né? A região aqui de Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Garibaldi...

EDNISSON:

- Eu tenho um primo que mora lá em Garibaldi!

ALANA:

-Que é aqui pertinho.

JOAQUIM:

- Isso! É um dos lugares no Brasil que mais recebe famílias, vindo de países como Haiti, da Venezuela, Mas, também...

ALANA:

- Da Bolívia, do Uruguai, da Argentina!

JOAQUIM:

- Quer falar, Nádia? (ela indicava com o braço que queria falar)

NÁDIA:

- Eu conheci uma menina que era da Bolívia!

ALANA:

-Hum!

NÁDIA:

- A gente... ficamos por muito tempo, depois a gente não se falou mais. Depois eu tive que mudar de bairro e aí a gente não se falou mais. Também veio a pandemia.

ALANA:

- É, a pandemia atrapalhou muito, né? Porque a gente ficou em casa, perdeu vários amigos, né?

JOAQUIM:

- Não conseguia sair, né? E a ideia da pesquisa é que vocês serão autores dessa pesquisa, também dizendo o que que vocês gostariam de fazer. Além de nós, assim tem uma profe, a profe Ivaine, que ela não vai poder participar aqui, porque ela mora em Porto Alegre, que é a minha profe lá na universidade. Eu também sou aluno, viu? Porque doutorado também é um curso, né?

EDNISSON:

-Desse tamanho, ainda ter professor?

JOAQUIM:

- Um pouquinho grande pra ser aluno, né?(risos).Então, a gente também tem outro professor, que é o professor Jader, que ele mora lá na lá em Juiz de Fora e trabalha também no Rio de Janeiro. Vocês já ouviram falar do Rio de Janeiro?

EDNISSON:

- Aham. É muito longe daqui!

JOAQUIM:

-Ele fez um livro para crianças que é muito lindo. Aqui no nosso próximo encontro, que nós vamos trazer este livro. Olha só esse é o livro (apontando e mostrando o livro)

ALANA:

- Vamos ver se tem ele aqui atrás?

JOAQUIM:

- Tem uma foto dele ali!

ALANA:

- Esse é o professor, esse aqui.

ALANA:

- E ele escreveu, ó esse livro aqui, ele é bem colorido, bem lindo! Eu adoro! No nosso próximo encontro, se vocês aceitarem e quiserem a gente vai trabalhar com ele. Vamos trazer uns mapas, jogos. Vocês gostam de jogo, gostam de brincar? Futebol, já descobri que sim.

JOAQUIM:

- É, acho que tem um craque no futebol aqui.

NÁDIA:

- Ele é o melhor goleiro da sala! (apontando para Ednisson)

ALANA:

- É você três são colegas, sim?

(as crianças faziam sim com a cabeça)

EDNISSON:

- Eu fui goleiro e eu joguei de atacante. Como eu joguei nos dois

ALANA:

- E agora tu é escalado para goleiro aqui na escola? E vocês, quais brincadeiras?

NÁDIA:

- Ahmm, eu brinco de um esconde-esconde meio que diferente. Tinha uma garrafa com pedras e tacava ela longe e não contava, a gente se escondia até colocar ela no lugar. Então ele começava a procurar, quem ele achava tava eliminado.

ALANA:

- Que legal essa brincadeira, nós podíamos fazer além do futebol, podíamos fazer essa brincadeira, né?

JOAQUIM:

- Deixa eu ver se eu entendi. E quando ele achava a pessoa tinha como se salvar?

NÁDIA:

- Não. Acho que sim. Sim, sim, tinha que correr na garrafa e chutar de novo lá longe.

ALANA:

- Ai, coitado. Ele passava procurando a garrafa! (risos)

JOAQUIM:

- Eu vou contar mais sobre essa brincadeira. Eu conhecia essa brincadeira como pé na bola, só que tem um pé na lata também, que era o seguinte, era mais ou menos igual, mas a gente colocava uma bola, viu?

EDNISSON:

- Pera, eu sei jogar quanto tu esconde com os outros meninos um é pegador, primeiro para tu salvar tu chuta a bola.

JOAQUIM:

- Chutar a bola para se salvar, né? E quanto chuta a bola, não salva os que foram pegos, já?

EDNISSON:

- Não!

JOAQUIM:

- *Eu brincava muito dessa brincadeira com os meus irmãos, meus amigos e eu morava numa cidade chamado Travesseiro, depois vou mostrar.*

(CARAS DE ESPANTO)

ALANA:

- *Muito esquisito, né?*

JOAQUIM:

- *Eu vou mostrar uma foto para vocês. É uma cidade bem pequena aqui no interior do estado do Rio Grande do Sul, a gente brincava lá e chamava de pé-na-bola. Era assim como ela explicou que colocava a bola e daí um era escolhido para chutar a bola enquanto chutava e nesse tempo que ele ia buscar a bola, a gente podia se esconder. Só que onde a gente jogava tinha uma plantação de milho, então a bola ia parar lá no meio dos milhos. E nesse meio tempo, então ele botava a bola ali, só que quando ele pegava, por exemplo, eu estava buscando. Daí eu achava o EDNISSON, por exemplo, escondido, ia lá e botava o pé em cima e dizia: - Pé-na-bola para o Ednisson! daí eu tinha “pego” o Ednisson e tu seria um próximo a fechar, o que teria que procurar.*

EDNISSON:

- *Uma vez eu chutei a bola muito longe! (risos altos). Caiu lá dentro de meu quarto!*

ALANA:

- *É, ela entrou lá dentro, é?*

JOAQUIM:

- *E daí o que acontecia. Quem estava escondido se conseguisse antes da pessoa que estava fechando, colocar o pé e pegar essa pessoa, você conseguisse chutar, começava tudo de novo. Ele tinha que buscar todo mundo de novo e todo mundo podia se esconder. A gente brincou muito dessa brincadeira!*

ALANA:

- *Coitadinho de quem fechava primeira vez, né?*

JOAQUIM:

- *Imagina quando tem 10 crianças, né? Não tem como pegar todo mundo.*

EDNISSON:

- *Ô, tinha um jogo que só menino conseguia jogar futebol que tinha visto num campo bem grandão. Todo mundo fica ajudando lá longe e fora de quadra. O cara que tava pegando foi lá fora. Depois cada pessoa tinha que tocar de novo pra outro pessoa, depois outra pessoa joga de novo. É muito legal porque eu entro pra ficar descansando aí não vou jogar mais isso, não?*

NÁDIA:

- *Eu tinha um amigo ele era maior que nós, nossa! Uma vez ele chutou quase lá no final da rua. Lá não tinha muito espaço...*

ALANA:

- *E aí, deu muito tempo para os outros se esconder, né?*

JOAQUIM:

E essa brincadeira, vocês brincavam lá na Venezuela ou já aqui no Brasil?

NÁDIA:

- *Lá!*

EDNISSON:

- *Pular corda, andar de bicicleta com amigos nas competições. Uma vez, quase quebrou meu braço, uma bicicleta porque estava andando e o cara bate em mim. Aí eu caí.*

ALANA:

-Ai, ai tem que cuidar porque às vezes a gente se machuca, né?

JOAQUIM:

- É! E, a Rosa tem alguma brincadeira? Rosalynda?

ROSALYNDA:

- Sim! Pular corda, pega-pega...

EDNISSON:

- Pega-pega é muito diferente no Brasil para Haiti. Se tu pegar a pessoa, ele tem que ajudar pra achar outro, para pegar a outra pessoa. Uma vez fica um minutinho pra pegar, tem três, cinco pessoas atrás de mim e eu cansei. Ele fez uma roda, eu não consigo passar!

ALANA:

- E lá era pega-pega quando você pegava alguém?

EDNISSON:

- Ele tem que ajudar tu a pegar o outro.

ALANA:

E aqui não, aqui se eu pego você, é você que pega. Isso, não é?

EDNISSON:

- Se lá no Haiti tu pegar alguém, ele tem que ir atrás de você. Se ele pegar outro de novo, se tem 5 pessoas, tinha 6 procurando. Se eu fica por último eu me escondi lá dentro de baixo de cama, ele ficou procurando a gente.

JOAQUIM:

- Embaixo da cama?

EDNISSON:

- Eu ficar o dia inteira lá, três horas, e o outro fica do meu lado dormindo, deixa eu olhar embaixo de cama. Por que eu sair?

NÁDIA:

- Lembra da brincadeira que eu falei. É um amigo que era um amigo meu, era muito danado. Ele ficava lá acima da árvore de goiaba. Só que, a gente escolheu o lugar que ele sempre ficava. Primeiro que a gente via era ele, era mais demorado para ele descer. Então a gente sempre pegava ele.

EDNISSON:

- Uma vez eu tinha jogado um jogo, tudo as pessoas tinham se escondido num pé de árvore lá no fundo. Meu primo ficava subindo no alto, só que ele era o último para eu pegar e ele ficou lá em cima, mas eu não consegui. Eu pegava uma corda lá em cima, depois eu escalei e depois ele tinha que descer, por quê agora a gente ficou escondido, ele passou muito tempo para procurar a gente.

ALANA:

- Ah, olha só!

JOAQUIM:

- Que legal! Viu como tem coisas que são diferentes, algumas parecidas. E olha só que legal. A Nádia morava lá na Venezuela, brincava o pé na lata, não é? O chuta a lata e se esconde. E aí, eu que morava lá em Travesseiro quando era pequeno, brincava uma brincadeira muito parecida, né? Era o pé-na-bola.

ALANA:

- Com outro nome, mas parecidas na forma de brincar.

EDNISSON:

- Pé-na-bola eu joguei. Também tinha um jogo que se tu deixar a bola cair, tu já tinha que ir no meio. Bobinho! A gente fez meu primo ficando passando, correndo ele. Ele tava meio atoa porque a gente só jogar a bola lá em cima pra ele não conseguiu pegar a bola, porque só jogar a bola lá

em cima eu nem joguei bola no chão, joguei só de jogar bola em cima, ele nunca que consegui.

ALANA:

- *Coitadinho!*

JOAQUIM:

- *E como é legal, criança precisa brincar, precisa se divertir. Ter essas brincadeiras e ter amigos. Então, essas são algumas coisas que a gente vai poder fazer, brincadeiras, atividades, conversas como essa que a gente teve.*

ANTES DISSO, ALGUNS COMBINADOS:

- **SÓ VAI PARTICIPAR QUEM QUISER. SE VOCÊ COMEÇOU A PARTICIPAR E DECIDIR QUE VOCÊ NÃO QUER MAIS, TUDO BEM.**

- **VOCÊ PODE DESISTIR A QUALQUER MOMENTO, NÃO HÁ PROBLEMA NENHUM.**

- **VOCÊ PODE PARTICIPAR E NÃO QUERER FAZER ALGUMA PROPOSTA E ESTÁ TUDO BEM.**

- **CASO ACONTEÇA ALGO QUE VOCÊ NÃO GOSTE, PODE CONTAR AO PROFESSOR JOAQUIM OU PARA SEU/SUA PROFESSOR(A).**

- **E, SE VOCÊ TIVER UMA SUGESTÃO OU UMA IDEIA PODE FALAR!**



EDNISSON:

- *Eu não sou boa no desenho!*

JOAQUIM:

- *Não! Não te preocupa! Então, a gente tem alguns combinados antes de fazer um trabalho, uma pesquisa que é o seguinte: só vai participar quem quiser, tá? Não é uma coisa obrigatória! Vocês estão participando de voluntários, né? É e se você começou a participar da brincadeira ou do trabalho e decidir que não quer mais, não tem nenhum problema, tá? Isso vocês podem ficar bem tranquilos assim, não precisam se preocupar. Você pode participar da pesquisa também e dizer não, essa atividade eu não gostaria de fazer também e não tem nenhum problema, tá? E caso aconteça algo que você não goste, você pode vim contar pra mim ou pra profe Alana, ou também contar para sua profe ou para a Diretora, se acontecer alguma coisa. E, se você tiver uma sugestão. A gente gostaria de fazer isso. A gente gostaria de fazer outra coisa, você também pode falar. Vocês têm toda liberdade para participar ou de não querer participar.*

ALANA:

- *Ou tem uma ideia para fazer, a gente gostaria de aprender mais sobre as brincadeiras. A gente gostaria de ensinar as brincadeiras...*

EDNISSON:

- *É tem uma pessoa, que não é boa no futebol aqui. Heim?! A gente fez uma campeonato de menina, ficou olhando, fez gol no campo dele.*

JOAQUIM:

- *Fez gol contra?*

ALANA:

- *Eu também já fiz uma vez!*

EDNISSON:

- *Eu não!*

ALANA:

- *Mas é que você é bom no futebol pelo que eu tô sabendo!*

JOAQUIM:

- *Deixa eu contar uma história. Quando eu trabalhava no município de Arroio do Meio. Vocês já ouviram falar? É perto de Lajeado! É aqui perto, são 100 km, né? Eu dava aula no quinto ano, eu tinha um aluno chamado Peterson, que tinha vindo do Haiti. Ele era craque de bola também!*

EDNISSON:

- Ele tinha no meu time de futebol, a gente tinha jogar junto porque quando ele veio antes que eu no Brasil, que a gente tinha juntos jogar futebol.

JOAQUIM:

- Será que você se conheciam lá? Que história, hein?

JOAQUIM:

- E depois veio a Junie, também do Haiti, mas aí no meio do ano. O Peterson já estava alguns anos aqui. Isso faz uns 5 anos, eu acho.

EDNISSON:

- Quando ele tinha até 6 anos, a gente começando futebol juntos até 7 anos, porque ele veio no Brasil.

JOAQUIM:

- Hum, pode ser. Daí ele veio para cá e ele já morava, então ali em Arroio do Meio, ele veio com a mãe.

ALANA:

- Mas, aí a Junie não falava o português. E o Peterson, como ele já estava aqui há mais tempo, ele ajudava ela.

JOAQUIM:

- Então ele traduzia as coisas para ela na sala, né? Isso ajudou muito ela quando ela veio.

EDNISSON:

- Ninguém me ajudou, ninguém me ajudou lá em casa, porque só tinha coisa de português, e eu não traduzi no francês, só em português.

JOAQUIM:

- O celular teu, que tu falou, já está no português ou tá usando o francês?

EDNISSON:

- Eu tenho 2 telefones a um no francês e outro no português.

ALANA:

- Pois é, vocês falam português, espanhol, acertei?

EDNISSON:

- Francês e Crioulo. Um pouquinho eu estou aprendendo em espanhol ainda.

ALANA:

- Ah! E quando vocês vieram para cá vocês começaram a falar o português ou na verdade vocês foram aprendendo português na escola, mais na escola?

EDNISSON:

- Porque lá no Haiti tinha curso de inglês e espanhol. A gente não tinha praticado muito português.

ALANA:

- Aham, e daí quando vocês chegaram aqui, vocês entendiam o que as pessoas falavam?

NÁDIA:

- Mais ou menos.

EDNISSON:

- Porque a língua dela (espanhol) é parecido com o português.

ALANA:

- É, dá pra entender mais o espanhol, né?

JOAQUIM:

- É um pouco parecido.

ALANA:

- E vocês que vieram do Haiti aprenderam mais português na escola?

EDNISSON:

- *E aprendendo lá em casa. Ele tinha 6 semanas, 6 mês no Brasil, eu tinha que falar o português eu tinha apreendido.*

ALANA:

- *O teu pai, que já tinha vindo antes de vocês, né? Então ele já sabia português?*

EDNISSON:

- *Meu pai não sabe falar português! Só meu irmão.*

ALANA:

- *Ah, e o teu irmão já tinha vindo?*

EDNISSON:

- *Ele vem em 2019.*

ALANA:

- *Ah? Então, então você aprendeu com seu irmão também português...*

EDNISSON:

- *Aham!*

JOAQUIM:

- *E quando morava no Haiti, falava francês na escola?*

EDNISSON:

- *Francês, Crioulo.*

JOAQUIM:

- *Que legal!*

ALANA:

- *Sabe quando uma pessoa fala muitas línguas? Como é o nome dela?*

NÁDIA:

- *Profissional, não?*

EDNISSON:

- *Inteligente!*

ALANA:

- *Também, muito! (risos) Mas tem um nome, um nome que eu acho uma palavra engraçada: é poliglota. Você é poliglota porque você fala português, você fala francês, você fala crioulo. Um pouquinho de espanhol... Então você é poliglota. Quer dizer, uma pessoa que fala várias línguas. Porque vocês já falam mais de uma! Que chique que vocês estão!*

JOAQUIM:

- *E olha que legal, né? Você saber falar várias línguas hoje no mundo que a gente vive! Que a gente conhece pessoas de vários lugares.*

ALANA:

- *Por exemplo, vamos pensar aqui. Se viesse uma criança que só falasse francês, tu ia conseguir falar com ela! Se viesse uma pessoa que só falasse espanhol... Você ia conseguir falar com ela! Viu como é importante ter vocês aqui!!*

EDNISSON:

- *Eu tenho um amigo, eu falei para eu ensinar ele a falar português!*

ALANA:

- *E ele está aqui agora?*

EDNISSON:

- *Não, tá lá em França.*

ALANA:

- *Ah, lá na França.*

ALANA:

- *E aí você fala com ele agora pelo WhatsApp ou?*

JOAQUIM:

- *É! É hoje facilita muito com a internet, né?*

EDNISSON:

- *Tik tok!*

JOAQUIM:

- *Tik Tok?*

EDNISSON:

- *Eu já fez! Porque só meu telefone tinha programa. Agora eu vou usar o da minha mãe.*

ALANA:

- *Tu queria falar Nádia?*

NÁDIA:

- *Eu tava tentando falar um pouquinho inglês. Minha mãe tá tentando me ensinar um pouco, Francês.*

ALANA:

- *Que legal! A sua mãe fala francês?*

NÁDIA:

- *Um pouco. Que ela teve aula de francês quando era pequena.*

EDNISSON:

- *Se você quer eu posso te ensinar!*

ALANA:

- *Adorariamos! Então, a gente podia combinar um dia aqui da gente falar sobre as línguas que que vocês acham, então?*

EDNISSON:

- *Eu topo!!*

ALANA:

- *Porque eu já vi que a gente vai poder falar de Francês, Crioulo, já vai poder falar de Espanhol, vamos falar de Português. Sabia que eu falo, um pouquinho bem pouquinho de italiano. E vocês, sabiam que ele fala um pouquinho de alemão?*

JOAQUIM:

- *Só um pouquinho de alemão. É que olha como é interessante: meus antepassados vieram aqui, o meu bisavô. Ele morava na Alemanha. Então eles vieram para cá, não é? Assim como os avós dela eram italianos, então aqui na nossa região tem muita gente que veio de outros lugares.*

ALANA:

- *Depois da guerra lá na Europa.*

EDNISSON:

- *E aí, meu pai tinha muita falado isso.*

ALANA:

- *Assim, muitas pessoas que estavam muito doentes, muita pobreza, não havia comida pra todo mundo. E aí eles tiveram que ir pra outro lugar. E aí, muitos deles vieram para o Brasil.*

JOAQUIM:

- Então... gostaria de saber se vocês têm alguma pergunta. Alguma dúvida sobre a pesquisa? Vocês ficaram com alguma questão ou querem colocar alguma sugestão?

NÁDIA:

- Eu acho que não tem muito problema pra mim

falar português, porque meu bisavô por parte de mãe, ele era de algumas ilhas espanholas, mas por parte do meu pai, ele era de Portugal!

EDNISSON:

- O bisavô, meu ele tinha a França e eu não tinha conhecer ele, porque ele morreu, e eu tinha dois anos.

JOAQUIM:

-Não lembra mais muito.

EDNISSON:

- Meu vô eu consegui. Ele morreu em 2021.

JOAQUIM:

- E ele morava no Haiti ou na França?

EDNISSON:

- No Haiti, eu tenho minha prima que mora na França, meu primo e meu sobrinho.

JOAQUIM:

- Que legal, né?

JOAQUIM:

- Então assim, para que a gente, os nossos encontros aconteçam as pessoas precisam autorizar. Autorizar quer dizer deixar. Então, a Diretora já autorizou. A gente conversou já com os pais de vocês. Aí eles leram, assinaram o documento...

ALANA:

- Deixando vocês e nós.

JOAQUIM:

- E agora chegou a vez de vocês serem convidados. Se vocês aceitam participar desses encontros, desse trabalho, dessa pesquisa, né? E se vocês topam participar?



PARA QUE NOSSOS ENCONTROS ACONTEÇAM, MUITAS PESSOAS PRECISARAM AUTORIZAR. AUTORIZAR SIGNIFICA DEIXAR, PERMITIR. A DIRETORA DA ESCOLA E OS PAIS DE VOCÊS, POR EXEMPLO, LERAM E ASSINARAM UM DOCUMENTO.



ALANA:

- Lembrando: se vocês quiserem. Se não quiserem não há problema nenhum.

EDNISSON:

- Eu topo, sim!!!

JOAQUIM:

- Então eu coloquei uma plaquinha de sim ou não, né? Mas tem também uma folhinha, para que vocês marquem a escolha de vocês.

ALANA:

- Vocês têm alguma pergunta ou querem a gente repita alguma coisa?

JOAQUIM:

- Para vocês assinarem, né? Colocarem se aceitam ou não. E daí vocês ficam bem à vontade. Se quiserem participar.

ALANA:

- Não tem nenhum problema se vocês não quiserem.

JOAQUIM:

- Ó! Aqui está escrito tudo o que vai acontecer na pesquisa. (indicando o termo) Vou dar um para cada um. Então aqui tem o nome da pesquisa. O nome da profe que vai participar...

ALANA:

- Aqui atrás, tem uma linha, né? Nessa linha vai o nome de vocês. E aí, ali embaixo, vocês vão marcar no quadrinho "quero" ou no outro "não quero". Vocês agora fiquem bem à vontade. Vocês que escolherão.

(Diário de Campo, 2022)

E AGORA CHEGOU A VEZ DE VOCÊS SEREM
CONVIDADOS!
VOCÊS ACEITAM PARTICIPAR DOS
ENCONTROS?



VOCÊ RECEBERÁ UMA FOLHA ONDE HÁ A
OPÇÃO PARA ASSINALAR:

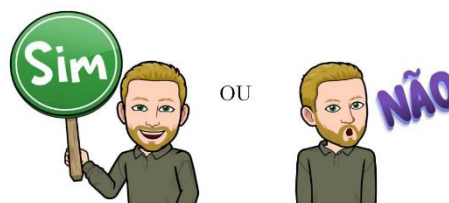


Figura 9 - Assentimento Ednisson, Nádia e Rosalynda



Fonte: Acervo do autor, 2022.

JOAQUIM:

- Oba, que legal! Vai ser muito legal.

ALANA:

- E aí se vocês um dia, por exemplo, ah hoje eu não estou legal, não quero participar, né? É bem tranquilo, tá? Ou, uma atividade que a gente pensou, quer ou não quer...vamos fazendo juntos a pesquisa.

JOAQUIM:

- E eu gostei dessa história, das brincadeiras.

ALANA:

- Eu também gostei dessas brincadeiras, mas assim, de repente a né, num outro dia que a gente vem a vocês lembrem de outra coisa, né? Por exemplo, agora eu fiquei lembrando de uma coisa deliciosa...(e estava com cara pensativa)

EDNISSON:

- Pizza!

ALANA:

Ah! Hum, é uma ótima ideia!! Que delícia! Deve ter comidas que vocês conhecem, que a gente não conhece e vice-versa. A gente pode pesquisar sobre elas, pode até fazer um livrinho de receitas, né? Pra gente ter assim para fazer uma receita, vamos pensar nisso aí! Eu adoro cozinhar! Nas próximas vezes, que a gente vir aqui ou que o próprio Joaquim vir, não vai ter

um encontro como hoje, num primeiro momento será de observação do recreio, umas duas vezes.

JOAQUIM:

- Era bem longe, né? Vou ficar beeemm de lado.

EDNISSON:

- De jogar futebol!

JOAQUIM:

- Se precisar de um zagueiro aí ou o goleiro?! Imagina que o goleiro aqui?

EDNISSON:

- Um goleiro grande!

ALANA:

- Não passa a bola?

EDNISSON:

- Passa a bola, sim!

JOAQUIM:

- Debaixo das pernas!

EDNISSON:

- Sábado passado, ele fez isso, o Bruno goleiro eu fiz um gol nele, chutando mesmo em curva.

JOAQUIM:

- A gente pode conversar também um pouco, o que vocês fazem fora da escola? Que vocês brincam?

EDNISSON:

- Jogar futebol

NÁDIA:

- Lá na escola eu também fazia parte do time de futebol.

ALANA:

- Ai, que legal, Nádia!

JOAQUIM:

- Ah, eu esqueci de falar, eu trabalho no Instituto Federal. Vocês sabem onde é que fica a rodoviária, aqui? Que fica para lá, fica bem lá em cima perto os bombeiros lá. Vocês já passaram naquela rua?

ALANA:

- No Caitá, mercado!

EDNISSON:

- Daí eu tinha ido.

JOAQUIM:

- É ali perto, ali.

NÁDIA:

- A gente faz um clube de vez em quando nos domingos.

JOAQUIM:

- Ah que legal! E ali tem um campinho de futebol com umas paredes verdes que jogam Hugbi do outro lado da rua, tem uma escola bem grande ali. Próxima vez, vocês passam lá. Se vocês passarem reparem ali, onde é que eu trabalho ali que é a escola. Até depois, quando vocês chegaram no 9º ano, vocês podem se inscrever para estudar lá. É uma escola técnica, do governo federal.

ALANA:

- Sabe o que que tinha lá? Tinha um curso de português para estrangeiros para adultos que eles podiam fazer curso de português. Para pessoas que vem de outros lugares que conhecem outras línguas e que querem conhecer o português. E quando você sair dessa escola que terminar essa escola aqui, vocês podem estudar lá que daí estuda, tem almoço, tem lanche, tem tudo lá.

JOAQUIM:

- *Tem curso para agropecuária, de fazer vinhos, meio ambiente, administração, informática.*

ALANA:

- *Mas aí lá a gente vai ajudar vocês.*

JOAQUIM:

- *Isso!*

JOAQUIM:

- *A gente está muito feliz de estar com vocês! Então, agora, a gente sempre vai conversar com a diretora quando*

tiver uma atividade, um encontro e ela vai passar pra vocês, tá? E sempre que tiverem uma pergunta estarei à disposição!

ALANA:

- *E ela vai dizer para nós quando vocês podem, para não atrapalhar a organização escolar como provas, trabalhos, programações. Vocês têm prova de vez em quando pelo que sabemos, não é? Vocês têm um professor ou vocês têm mais profes?*

EDNISSON:

- *Tem só três, quatro profes.*

EDNISSON:

- *Três professoras e um professor de educação física.*

ALANA:

- *Daí a gente não quer atrapalhar vocês, tipo. Tirar sempre vocês. Da Educação Física, não ia ser legal, né?*

JOAQUIM:

Não, não, não é uma boa ideia.

ALANA:

- *E, aí a gente vai sempre perguntar pra Diretora para quando fica legal, quando fica bom para escola e para vocês. E tem mais uma coisa que a gente quer contar para vocês. A gente vai vir hoje de tarde aqui e a gente vai estar com as outras crianças de tarde. Então eu acho que tem o irmão da Nádia que é o Elliot.*

(Nádia balança a cabeça e sorri)

EDNISSON:

- *Meu prima, a Melissa!*

ALANA:

- *E tem a Mari e a Joice! Agora, vamos fazer assim... vamos fazer assim: Quem quer participar da pesquisa? Vocês já brincaram nessa brincadeira, bota o dedo aqui. É muito legal é assim, ó, vamos lá. Primeiro, a gente explica, daí depois eu posso fazer.*

JOAQUIM:

SÓ DEPOIS DE TODAS AS AUTORIZAÇÕES ASSINADAS E DAS RESPOSTAS DE VOCÊS É QUE COMEÇAMOS NOSSAS CONVERSAS, ATIVIDADES E PROPOSTAS. ACONTECERÃO SEMPRE AQUI NA ESCOLA EM DATA E HORA MARCADA.



SEMPRE QUE TIVEREM ALGUMA DÚVIDA É SÓ PERGUNTAR! ESTAREI SEMPRE À DISPOSIÇÃO!



- *A brincadeira é assim, ó (indicando o dedo indicador na palma da mão)*

ALANA:

- *Quem quer brincar de pega-pega? Vamos inventar!*

JOAQUIM:

- *Vai fechar, não adianta nem...*

(As crianças demonstraram conhecer a brincadeira)

ALANA:

- *Quem quer participar da pesquisa, bota o dedo aqui, não adianta mais chorar o abacaxi vai fechar: “ Piri, piri, pac!”*

(muitas risadas quando a mão fechava e juntava os dedos)

JOAQUIM:

- *Muito bem, muito bem. Obrigado, gente.*

ALANA:

- *Então tá, então até semana que vem. É no próximo, então o Joaquim vem estar nos recreios, mas aí ele não vai ficar lá pendurado em vocês atrapalhando o Recreio de vocês, está bem? (risos)*

JOAQUIM:

- *É não, é, não se preocupe.*

EDNISSON:

- *Se ele ficará dentro de um quadro? Assim, eu só.*

ALANA:

- *Aí, tem que jogar!*

JOAQUIM:

- *Né? Tem que pedir pra jogar?*

EDNISSON:

- *Né? Sim, eu chutar para ele.*

ALANA:

- *E aí na próxima vez, então a gente se encontra. E qualquer coisa, vocês podem pedir para Diretora para que ela tenha o nosso WhatsApp, então qualquer coisa que vocês quiserem conversar, que a gente não tiver aqui ou vocês tiverem uma ideia, vocês podem anotar no caderno também como forma de não esquecer.*

EDNISSON:

- *Eu tenho o número do telefone de vocês! Porque quando foi pegar o boletim.*

JOAQUIM:

- *Ah, sim! Tinha o telefone lá, e tem o telefone lá também, da nossa universidade. É nos termos que as famílias assinaram. Eu fiquei muito feliz que vocês aceitaram participar. A gente está muito feliz e acho que vai ser bem legal. A gente vai fazer umas coisas bem legais, né?*

ALANA:

- *Muito, muito, muito obrigado! É até a próxima, então.*

EDNISSON:

- *Até a próxima!*

NÁDIA:

- *Tchau! Até.*

ROSALYNDA:

- *Até outro dia.*

(Diário de Campo, 2022).

Figura 10 - Brincadeira de assentimento com as crianças



Fonte: Acervo do autor, 2022.



Naquele dia voltamos à escola à tarde. Teríamos a conversa com as crianças do turno e a apresentação da pesquisa para, novamente juntos, propormos um momento em que elas decidissem se gostariam ou não de participar da pesquisa. Utilizaríamos a projeção da sequência de imagens que havíamos feito também à tarde. Além disso, estavam dispostos os materiais como mapas, globo e livros infantis ao chão, e os esperávamos sentados com as pernas cruzadas. Quando eles

chegaram, cumprimentamo-nos e de imediato elas se aproximaram dos mapas que estavam dispostos ao chão e do globo.

No momento em que as crianças vinham entrando no laboratório, elas nos encontraram com abraços. Elliot que havíamos conhecido na conversa com a mãe imediatamente nos reconheceu. Joice e Mari vinham logo atrás e acompanharam o cumprimento pelo abraço, seguido pela fala de Joice (irmã mais velha de Mari):

JOICE:

- *A gente sabia que vocês iam vim!*

JOAQUIM:

- *Ah, sim! Os pais comentaram?*

JOICE:

- *Aham!*

ALANA:

- *Que bom estar aqui com vocês! A gente trouxe alguns materiais, mas antes da gente olhar para eles e conversar um pouquinho, a gente gostaria de saber se este nosso momento pode ser gravado, a nossa voz? Os pais autorizaram a gente a usar imagem e voz, mas queríamos saber de vocês, né.*

JOICE

- *Pode ser, sim!*

MARI:

- *Aham.*

ELLIOT:

- *Eu quero!*

ALANA:

- *Certo, então.*

JOICE

- *A gente é lá do Haiti. Aqui ó! (apontando para o globo)*

ALANA:

- *E a gente está aqui agora, aqui.*

ELLIOT:

- *E, eu?*

ALANA:

- *Óh, você veio daqui até aqui. (indicando a Venezuela)*

ELLIOT:

- *Eu?*

ALANA:

- *Opa, Venezuela é daqui até aqui. E as meninas vieram daqui até aqui. (fazendo movimento com a mão no mapa)*

JOAQUIM:

- *Parece tão pertinho, né?*

ALANA:

- *Como é que vocês vieram para cá, de ônibus, de avião, de carro?*

JOICE

- *De avião!*

ALANA:

- *Um ou mais?*

JOICE

- *Eu não sei, direito. Não, mas eu que vim de avião, ela nasceu aqui no Brasil. (indicava a irmã mais nova Mari)*

ALANA:

- *Ah, e você lembra quantos anos chegou aqui?*

JOICE

- *Um ano e meio.*

ELLIOT:

- *E eu nasci na Venezuela!*

ALANA:

- *Tu nasceu na Venezuela, é? E hoje a gente conheceu a tua irmã, a Nádía.*

JOAQUIM:

- *Ela estuda de manhã, não é?*

ELLIOT:

- *Sim! E meu bebê ele nasceu aqui.* (referência ao irmão mais novo)

ALANA:

- *Você tem mais um irmão?*

ELLIOT:

- *Sim!*

ALANA:

- *E ele é mais pequeninho que você? Como é o nome dele?*

ELLIOT:

- *Tiago!*

JOAQUIM:

- *Ele é um bebezinho ainda?*

ELLIOT:

- *Sim.*

ALANA:

- *E vocês tem mais manos?*

JOICE

- *Não.*

ALANA:

- *Então é vocês duas! Então, deixa eu contar para vocês, que eu não falei ainda. Eu sou a profe Alana.*

JOAQUIM:

- *Eu sou o profe Joaquim e a gente vai conversar hoje um pouco com vocês, explicar um pouco esse trabalho que a gente vai fazer e daí vamos ver se vocês vão querer participar ou não.*

ELLIOT:

- *Eu vou!*

ALANA:

- *Então conta pra eles profe Joaquim o que que tu faz!*

JOAQUIM:

- *Eu fiz até um bonequinho lá, ó, tô parecido?* (referência as imagens projetadas)

TODOS:

- *Sim!*

ALANA:

- *Depois, um dia a gente pode fazer um bonequinho nosso, né? Porque não é justo só ele ter um bonequinho dele. O que acham?*

(As crianças concordavam com a cabeça e riam.)

JOAQUIM:

Vocês conhecem esses bonequinhos, esses avatares? Eu escrevi lá o seguinte: Olá criança, eu sou professor Joaquim, sou professor de Geografia. Sabe o que que é Geografia? Geografia é o estudo dos mapas, dos lugares, das pessoas, dos países... A gente estuda também o relevo, clima, vegetação!

ELLIOT:

- *E sabe, tem um país muito pequeno no globo!*

ALANA:

- *Que é qual?*

ELLIOT:

- *Em um país muito pequeno.* (Elliot apontava com o globo em mãos)

ALANA:

- *Qual é?*

JOAQUIM:

- *Ah, Malta é uma ilhazinha, né? Tem muitos países, né?*

(Diário de Campo, 2022)

Figura 11 - Procurando lugares e países no globo



Fonte: Acervo do autor, 2022.

ALANA:

- E tem outros que são bem grandes. Olha esse aqui ó, dessa cor, olha que grande que é.

ELLIOT:

- Quem?

JOAQUIM:

- Esse aqui é a Rússia, vocês já ouviram falar da Rússia? E aqui é a Ucrânia.

MARI

- Sim!

ELLIOT:

- Aqui é Brasil? (indicando no globo)

ALANA:

- Não, o Brasil vamos ver onde é que está. O Brasil aqui. Ó, ele tá um pouquinho mais para o lado, ó esse aqui, ele também é bem grande, todo esse nessa corzinha verdinha assim é Brasil.

JOAQUIM:

- Isso, Brasil.

ALANA:

- E a Venezuela olha, nossa vizinha está aqui de verde. E o Haiti é verde claro aqui ó também. Claro, a gente tem o mar aqui, né?

JOICE

- É!

ELLIOT:

- Sabe e o mar é muito, tem muito água azul.

ALANA:

- *Tem muita água o mar, né?*

ELLIOT:

- *Sim!*

ELLIOT:

- *E sabe, eu nunca fui pra praia.*

JOICE

- *Eu também não!*

MARI

- *E eu também não, só nossa dinda.*

ELLIOT:

- *Meu pai, minha mãe, e minha irmã foram.*

ALANA:

- *Ah, então quer dizer que um dia eles vão te levar também.*

JOAQUIM:

- *E o Haiti, as meninas podem ajudar ali. O Haiti, olha aqui, ó, ele é uma grande ilha, não é? E do lado tem um outro país, que é? República... Dominicana!*

ELLIOT:

- *E meu pote de água está vazio!*

ALANA:

- *Dá para pegar daqui água, será? (apontando para o globo)*

ELLIOT:

- *Aqui? Ah, ah, ah (risadas)*

ALANA:

- *É que dá para pegar não, né?*

JOAQUIM:

- *E assim pessoal.*

ALANA:

- *Óh, vamos ver o que ele vai contar. Dá pra ver se ele ficou parecido com a imagem. O que vocês acharam?*

ELLIOT:

- *Parecido!*

JOAQUIM:

- *Ficou engraçado, né? Além dos mapas e dos lugares eu gosto de estar muito com as pessoas, porque na Geografia a gente estuda as pessoas, como elas se deslocam como elas vivem. E vocês sabiam que quando a gente vai de um lugar para o outro a gente está migrando. Porque a palavra migração, que é migrar, quer dizer ir de um lugar para outro. Eu e a profe Alana também, a gente morava em outro lugar a gente não morava aqui em Bento Gonçalves. A gente veio morar aqui faz pouco tempo, então a gente também se deslocou.*

ALANA:

- *Mas já morava no Brasil, né?*

JOAQUIM:

- *E agora eu estou estudando as crianças que moravam em outros lugares e que agora moram aqui no...*

TODOS:

Brasil!

JOAQUIM:

- *E vocês gostam de morar aqui no Brasil?*

TODOS:

Sim!!!!

MARI:

- *É calor, frio.*

ALANA:

- *Aqui faz muito frio, né?*

TODOS:

Sim!

ALANA:

- *Esse frio não vai embora nunca?*

ELLIOT:

- *Mas agora ele vai ir, hoje tá calor.*

ALANA:

- *Hoje está bom, né?*

ELLIOT:

- *Sim, hoje tá calor!*

JOAQUIM:

Hoje está bem calor. E assim eu sou professor de Geografia. Aqui num colégio que tem aqui, numa escola técnica que é um Instituto Federal, não sei se vocês conhecem, vou explicar um pouco pra vocês, onde é que fica. Você sabe onde é que fica a Rodoviária, onde é que tem os Bombeiros, aquela parte alta que tem um campinho de futebol.

ALANA:

- *Tem um mercado bem grande chamado Caitá.*

JOICE

- *Caitá! Eu acho que o meu pai já foi!*

ALANA:

- *É quase na frente do Caitá. A escola é uma escola grande, não é escola para crianças, é uma escola para quando os alunos saem daqui no 9º ano, então já é pra ensino médio e também tem faculdade. As pessoas podem fazer faculdade. Várias pessoas que chegaram aqui no Brasil, do Haiti, do Senegal, da Venezuela iam até lá para fazer curso de português para aprender a falar português. Só que tinha que ser adulto, né? Ainda hoje tem esse curso lá. Então as pessoas queriam aprender a falar português, então essa escola ajudava essas pessoas a falar português.*

ELLIOT:

- *Aqui tem três relógios! (apontando os relógios dos fusos horários no globo)*

JOAQUIM:

- *Ah, esses relógios. Vocês sabem para que existe esses relógios?*

ELLIOT:

- *É o tempo!*

ALANA:

- *Que sempre passa diferente nos lugares.*

JOAQUIM:

- *É, você sabia que agora, nesse mesmo momento, em outro lugar do planeta, é noite, sabiam disso?*

JOICE

- *Sim!*

JOAQUIM:

- *E a gente chama de fusos-horários.*

(Diário de Campo, 2022)

Elliot então colocou o ouvido no globo para escutar o que tinha dentro do globo:

Figura 12 – Escutando os barulhos do mundo!



Fonte: Acervo do autor, 2022.

ALANA:

- *Escuta para ver se tem alguma coisa, coloca teu ouvido de novo! (As risadas formam grandes aqui neste momento).*

ELLIOT:

- *E quando rolou daí fez um barulho! **O mundo tá fazendo muito barulho!***

ALANA:

- *Hum...os barulhos do mundo, né...*

JOAQUIM:

- *A gente conversou e por isso que eu cheguei aqui na escola de vocês. Olha aí na imagem. O que que eu tô olhando aí?*

JOICE

- *Um mapa!*

JOAQUIM:

- *E um mapa, um mapa é uma coisa bem legal que a gente estuda muito em Geografia, a gente olha os mapas, faz mapas. Já usaram algum mapa?*

ELLIOT:

- *Não!*

JOICE

- *Eu já, pra ver o Brasil em um mapa do mundo.*

ALANA:

- *Então o que que aconteceu? O professor Joaquim, ele é aluno também, além de ser professor. Ele é aluno lá de uma faculdade lá em Porto Alegre, é um pouco longe daqui, mas não é tão longe. E aí ele vai fazer uma pesquisa. Quem me ajuda a pensar o que é uma pesquisa?*

JOICE

- *É pesquisar as coisas!*

ALANA:

- Isso, a gente é que nem um detetive, algo parecido assim. A gente vai investigar e aí o Joaquim, como ele estuda Geografia, estuda com as pessoas, os lugares, ele começou olhar para os nossos lugares aqui e sabe o que que ele descobriu? Sabe o que? Ele descobriu que tem muitas crianças aqui que vieram de outros lugares do mundo. Da Venezuela, do Haiti, do Senegal, da Bolívia. Vieram do Uruguai, da Argentina, vieram de outros lugares. E aí ele conversou com os professores dele, Jader e Ivaine, aí comigo. E aí a gente combinou que a gente ia estudar isso e depois a gente precisava estar com essas crianças que vieram de outros lugares ou que os pais vieram de outros lugares. Aí a gente investigou bastante, pesquisou bastante, descobriu que na escola Agostino Brun tinham crianças de manhã, como a Nádia, que a irmã do Elliot, a Rosalynda, o Ednisson, vocês conhecem?

JOICE

-A gente conhece!!

JOAQUIM:

- O Ednisson?

JOICE

- O Ednisson e a Rosalynda!

ALANA:

- Ah Ednisson e a Rosalynda. E daí a gente descobriu, mas a Nádia você conhece, né Elliot?

ELLIOT:

- Sim!

ALANA:

- E aí a gente veio aqui de manhã conversar com eles e de tarde a diretora e as professoras nos passaram que vocês também tinham essa vivência. Quer dizer, vocês também ou vieram de um outro país ou nasceram aqui, mas tem o mano a mana que veio ou o pai e a mãe que vieram de outro país.

JOAQUIM:

- Então, assim a gente a gente vai vim alguns momentos aqui na escola para estar com vocês, em conversas, brincadeiras, histórias. Até, hoje a gente trouxe um livro que a gente vai contar num próximo encontro, a gente vai ouvir essa história aqui, ó.

ALANA:

- Vamos ver se vocês já conhecem!

JOICE

- O menino que colecionava lugares!

JOAQUIM:

- E essa história é escrita por esse professor, que é o professor Jader que é meu professor.

(Diário de Campo, 2022)

Figura 13 - Apresentando o professor Jader



Fonte: Acervo do autor, 2022.

ELLIOT:

- *Teu professor?*

JOICE

- *Nossa!*

JOAQUIM:

- *É, eu estou fazendo um curso chamado doutorado. Já ouviram falar em faculdade, por exemplo?*

ELLIOT:

- *Não?!*

JOICE

- *Sim!*

JOAQUIM:

- *Fazer faculdade é tipo um curso que a gente faz depois que termina o ensino fundamental, ensino médio, daí vem a faculdade. Então depois da faculdade é tem outros cursos que a gente faz. Então, assim como você, eu também sou aluno. Tem aula segunda à tarde, só que é tudo pelo computador. Então esse meu professor escreveu esse livro do menino que colecionava lugares. No próximo encontro, a gente vai ouvir essa história. A gente vai conversar um pouco isso.*

ALANA:

- *Podemos fazer desenhos, brincadeiras. Mas, aí deixa eu contar uma coisa para vocês. Teve um dia, esses dias da entrega dos boletins, o Elliot tava com a mãe, né? Estava junto, lembra? Você estava ali na sala junto e a gente conversou com os pais de vocês, porque eles precisam dizer assim: Sim, a gente deixa os nossos filhos participar. Quando os pais dizem sim, eles podem participar, para alguns lugares já estaria bom. Vocês já poderiam participar porque o pai e a mãe, disseram sim, podem participar.*

Mas, a gente acha que vocês também têm que aceitar, que vocês também podem dizer assim: “A minha mãe deixou, mas eu não quero participar ou a minha mãe deixou e eu quero participar”. Então, por isso que a gente está aqui hoje, pra ver se vocês vão querer participar ou se vocês não vão querer.

JOAQUIM:

- E a gente queria explicar também como é que vai funcionar.

ALANA:

- Isso, olha lá o que que são os nossos combinados.

JOAQUIM:

- Eu vou ler para vocês. Só vai participar quem quiser, tá?

ALANA:

- Se não quiser, não precisa.

JOAQUIM:

- E também se começou a participar e decidir que não quer mais participar também não tem problema, tá? Certo? Você pode existir a qualquer momento, você pode participar e não querer fazer alguma proposta ou alguma atividade. Por exemplo, a gente começou a fazer uma brincadeira, e diz para professor Joaquim: Eu não queria participar dessa brincadeira. Não tem problema nenhum, tá? Você pode ficar bem tranquilo. E caso aconteça algo, a gente pode conversar, comigo também, com a profe de vocês, com a Alana ou com a diretora.

ALANA:

- E agora pensando em tudo que a gente estava falando dos lugares... Tem alguma coisa que vocês queriam contar ou saber mais ...que estou ficando curiosa, que eu queria saber mais.

ELLIOT:

- Aqui é bem grandão! (apontado para a Rússia)

JOAQUIM:

- Esse grandão aqui, é o maior país do mundo, é a Rússia. A Rússia é o maior país do mundo!

ALANA:

- Que é de tamanho, né? De tamanho.

ELLIOT:

- E cadê o Brasil?

JOAQUIM:

- Vira, vira, vira, vira aqui, ó.

ELLIOT:

- O Brasil é grandinho!

ALANA:

- É grande, é?

ELLIOT:

- Ele é mais maior que esse?

ALANA:

- Não, ele é menor.

JOAQUIM:

- É um pouquinho menor.

ELLIOT:

- Ele é o segundo?

ALANA:

- Ele é o quinto.

ELLIOT:

- Não, ele é o segundo!

ALANA:

- Porque, ó, tem esse aqui também que é bem grande, ó a China.

JOAQUIM:

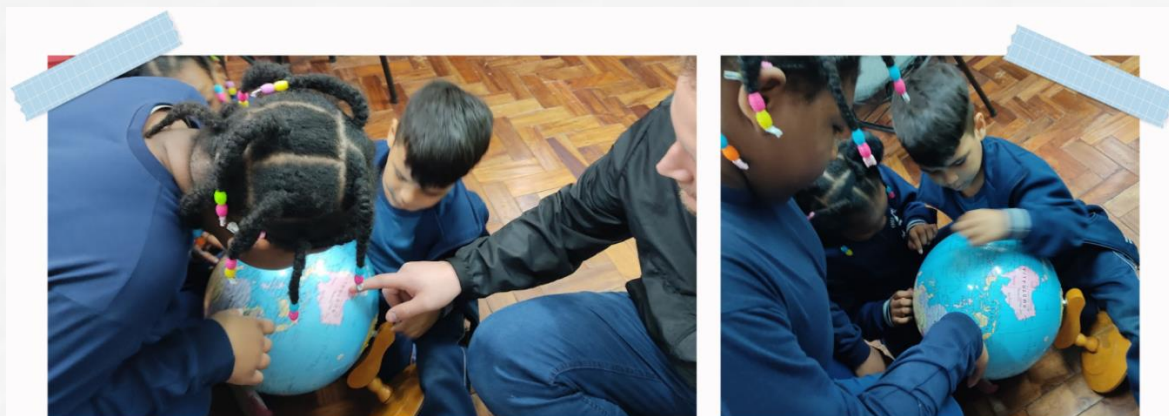
- É China.

ALANA:

- Tem os Estados Unidos, que também é um pouco grande.

(Diário de Campo, 2022)

Figura 14 - China ou EUA, quem é maior?



Fonte: Acervo do autor, 2022.

MARI:

- *A gente vai para os Estados Unidos!*

ALANA:

- *É mesmo!?*

JOICE

- *O ano que vem!*

JOAQUIM:

- *Sério!?*

MARI:

- *Sim!*

JOAQUIM:

E vocês sabem que língua se fala lá?

JOICE:

- *Inglês!*

ALANA:

- *Vocês falam inglês?*

JOICE:

- *Um pouco inglês é que a gente faz aula de inglês aqui.*

MARI:

- *Hoje eu tenho aula de inglês!*

ELLIOT:

- *O que tem aí em cima?*

ALANA:

- *Ali é onde moram os ursos polares.*

ELLIOT:

- *E eu não tive aí.*

JOICE

- *Antártica!*

ALANA:

- *É muito frio. Lá moram ursos polares.*

ELLIOT:

- *Eu nunca fui lá*

ALANA:

- *Eu também não, acho que nós íamos congelar lá!*

JOAQUIM:

- *E, alguém tem alguma pergunta? Pergunta, você tem alguma dúvida, alguma pergunta? Sobre esse o trabalho, e assim para que esse trabalho acontecesse, muitas pessoas autorizaram, ou seja, não é. A gente conversou com a diretora também, ela aceitou também a gente vir aqui na escola. Os pais assinaram, então esse documento... E agora chegou a hora*

de vocês serem convidados, se vocês querem também participar, dessa nossa proposta, dessa nossa pesquisa, né?

ALANA:

- Ou não?

JOAQUIM:

- Isso! Então a gente tem um documento.

ALANA:

- Vou deixar já viradinho aqui. Deixa eu explicar, aqui tem uma linha, né? Aqui vai o nome de vocês. E aí tem uma mãozinha aqui, diz assim, eu quero participar. Daí marca aqui se quer, e se não quer é assim. Não quero participar, daí pode marcar aqui. E se marcar que “eu quero” e vai chegar um dia lá, e não estou querendo, não tem problema. Você diz, olha, eu hoje não quero participar, porque ninguém é obrigado. A gente não quer que vocês se sintam obrigados a participar, tá? Você diz, você escolhe.

ELLIOT:

- Eu quero azul!

ALANA:

- Porque você quer azul, você gosta de azul?

JOAQUIM:

- Você sabe escrever teu nome?

ELLIOT:

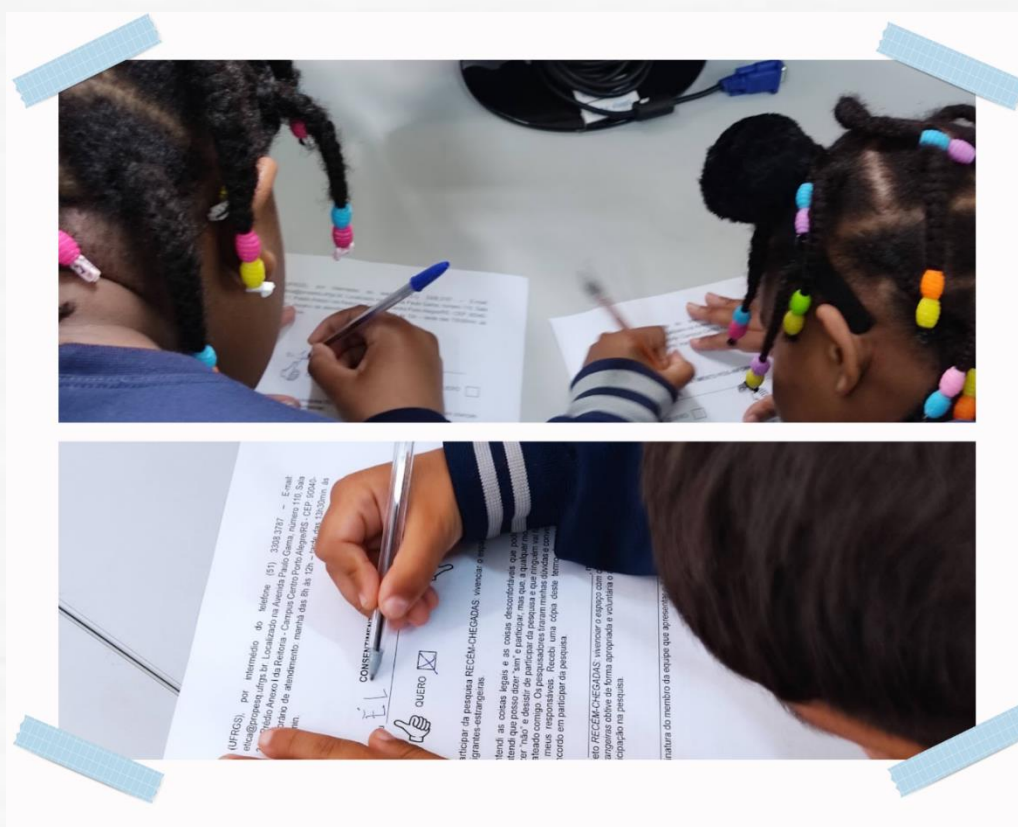
- Sim!

ALANA:

- Então vocês vão viajar...

(Diário de Campo, 2022)

Figura 15 - Assentimento Joice, Mari e Elliot



Fonte: Acervo do autor, 2022.

JOAQUIM:

- Legal, então você quer participar?

ELLIOT:

- *Sim!*

JOAQUIM:

- *Que legal! Muito show e eu fiquei muito feliz que você vai querer com esse participar.*

ELLIOT:

- *Tô sentindo um cheiro de panqueca!*

JOAQUIM:

- *Sentindo cheiro de panqueca?*

ALANA:

- *Será que o que tem de lanche, porque aqui nós estamos bem do lado da cozinha. Já olhou o que que tem de lanche?*

JOAQUIM:

- *Tem panqueca de lanche na escola?*

ALANA:

- *Já comeu panqueca aqui?*

ELLIOT:

- *Sim! Eu gosto de salada!*

ALANA:

- *Mari, você está no primeiro, né?*

ELLIOT:

- *Eu ainda não sei ler.*

MARI:

- *Daqui a pouco você está no primeiro ano...*

ALANA:

- *Isso!*

ELLIOT:

- *Minha irmã, tá aqui embaixo (sala de aula do 5º ano é no térreo da escola)*

JOAQUIM:

- *É, ela está no quinto ano.*

ALANA:

- *Ela estuda de manhã. Então tá, então todo mundo vai querer participar?*

Sim, que legal!!!

JOAQUIM:

- *Então tá, eu vou guardar isso aqui com as assinaturas de vocês. Eu até coloquei as figurinhas do sim e do não, não é?*

ALANA:

- *Aí nós vamos combinar o seguinte, olha só. O professor Joaquim vai vir as próximas vezes para estar vocês no recreio. Daí, depois a gente vai marcar um encontro, a gente vai combinar cada dia, um dia que fica legal. Aí a gente pode começar pela história do profe Jader e a gente vai também pode fazer jogos. Vocês gostam de jogos? Jogos, brincadeira, né?*

ELLIOT:

- *Eu gosto de brincar de carro.*

JOAQUIM:

- *De carro?*

ALANA:

- *A gente vai poder combinar se tem brincadeiras que vocês gostam.*

JOAQUIM:

- *Áh! Vamos fazer a foto do nosso combinado, quem sabe?*

ALANA:

- *Vocês sabem como a gente combinou com os com os amigos da manhã? Vocês já brincaram assim, ó. Quem quer? Vamos fazer assim, espera aí, ele vai fazer aqui que a mão dele é maior, quem quer e não quem quer participar.*

JOAQUIM:

- *Quem quer participar da pesquisa, do trabalho bota o dedo aqui, o abacaxi vai fechar, ...*

ELLIOT:

- *Olha aqui uma ilha! (apontando para o globo)*

JOAQUIM:

- Ah, é o Havaí! Já ouviram falar do Havaí?

JOICE

- Sim, um pouco.

JOAQUIM:

- E ó, ele pertence aos Estados Unidos. É lá que você disse Joice que irão morar...

ELLIOT:

- Mesmo assim, esse pequeno.

JOICE

- Aqui a gente vai morar aqui, ó! (apontando no globo para Boston)

JOAQUIM:

- Em Boston?

ALANA:

- Vocês já têm conhecidos lá?

JOICE

- Sim, nossos familiares.

ALANA:

- Eles já estão lá, então vocês vão encontrar eles.

JOICE:

- Eles moravam aqui no ano passado, só que eles viajaram ontem, foram para os Estados Unidos.

JOAQUIM:

- Quando? Ontem?

JOICE

- Ah, no ano passado, no ano passado.

JOAQUIM:

- E daí vocês vão lá com eles...

ALANA:

- Ah, então quando vocês vieram para cá, no Brasil, Joice, já tinha alguém aqui?

JOICE

- Meu pai!

ALANA:

- Ah, o teu pai já estava, aqui.

JOICE

- Sim, ele já sabia um pouco de português.

ALANA:

- Ah, que bom. Mari já nasceu aqui, então ela já fala tudo, né? E você veio pequena.

ELLIOT:

- Oh, professor, oh, professor!!! Aqui vinte graus! (apontando os números no globo)

JOAQUIM:

- Ó, tu sabe os números!!

ELLIOT:

- E aqui trinta, e aqui quarenta!

JOAQUIM:

- Ó aqui é Madagascar, já ouviram falar em Madagascar, o filme?

MARI:

- Sim, a gente assistiu várias vezes.

JOICE

- Aqui o Japão, aqui!

JOAQUIM:

- Ah, o Japão aqui é o Japão. Viram aqui? A Coreia aqui, ó.

ELLIOT:

- Eu vi que tinha um setenta.

JOAQUIM:

- Tu viu um setenta?

ALANA:

-Uau, muito bem!

JOAQUIM:

- *Tu já sabe os números setenta?*

ELLIOT:

- *Eu sei contar até cento e dez.*

JOAQUIM:

- *0°, é a linha do Equador.*

JOICE

- *A gente estudou isso, eu acho.*

JOAQUIM:

- *A linha do Equador, é a que divide o planeta em...*

JOICE

- *Norte e sul!*

JOAQUIM:

- *Por exemplo, então, tudo o que fica, ó vocês estão vendo que o Haiti aqui. Ó, passa bem pertinho a linha do Equador, aqui ó.*

ELLIOT:

- *Aqui noventa graus!*

JOAQUIM:

- *Isso mesmo. É isso aí! Que legal! Estudar os mapas é muito legal.*

ALANA:

- *Então, a próxima vez a gente já sabe, tem que trazer mais mapas e o globo de novo, né?*

ELLIOT:

- *Aqui é o vinte, trinta, quarenta, cinquenta, sessenta e setenta.*

JOICE

- *Vinte graus. Cinquenta graus.*

JOAQUIM:

- *Aqui ó, aqui fica a Austrália. Já ouviram falar da Austrália.*

ALANA:

- *Ó esse aqui também é um é grande, ó, tá vendo que ele é todo rosa? Ele também é grande, né?*

JOAQUIM:

- *Ah, aqui é o Alasca. (Sinal da hora do lanche)*

ALANA:

- *Então tá, gente. Então, vamos ficar combinados assim, qualquer coisa, vocês conversam conosco. Na próxima vez a gente combina e a gente vai contar uma história e fazer uma brincadeira. Muito, muito, muito... Muito obrigado! Tchau, tchau.*

JOICE

- *Tchau!*

JOAQUIM:

- *Muito obrigado! Tchau!*

MARI:

- *Tchau!*

ELLIOT:

- *Tchaaaauuuu!!*

(Diário de Campo, 2022)

Figura 16 - Brincadeira para o assentimento



Fonte: Acervo do autor, 2022.

A opção pela integralidade dos diálogos desse assentimento colocou muitas questões em debate. O início desse percurso de pesquisa/escrita, por exemplo, quando retomamos questões teóricas de entendimentos e conceituações de criança e da infância, por exemplo, fragilizada e com pouco a dizer, o que não fala (*infans*).

Cabe dizer que esse acabamento e esvaziamento das concepções de criança, como herança, recaem sobre todas as crianças, inclusive as estrangeiras. Compreender a constituição e os fundamentos das concepções de uma infância comum e do modo de ser criança na atualidade, expõe concepções postas e naturalizadas acerca de infância e criança (RAUBER; MORARI, 2021, p.387).

Nos vimos diante do desafio da polifonia *com* as crianças, e não *por* elas. Assim, assumimos as múltiplas vozes e os momentos que vivenciamos neste encontro de assentimento, como se estivéssemos desobedecendo as muitas formalidades de uma língua, das regras e dos acabamentos que estão postos, e que precisamos

sempre estarmos interrogando-os e identificando por quem, por que, a serviço de que e de quem opera esta língua aparentemente hegemônica.

Insistentemente fomos passando e transgredindo cada desejo de explicar o que foi dito, o que foi vivido, traduzir, como se operássemos viciados em uma língua maior. E esse movimento nos é difícil e nos exige a compreensão de conceitos alargados, de teorias que são capazes de nos desacostumar. Desacostumar tem relação com os “espaços para desacostumar geografias” tratados pelo professor Jader Janer Moreira Lopes (2021), no livro: *Terreno Baldio. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida*

Poeticamente, propomo-nos a desobedecer a língua (e extrapolar a linguagem) ousamos dizer: um tanto acadêmica formal, explicando-nos a partir de Skliar “A linguagem que desobedece e é desobedecida: colocar-nos fora de nós mesmos, nessa existência desoladora, nessa brecha – sonora e silenciosa- que abre a possibilidade para a produção de um sentido” (2014, p. 17).

Sentido que se afina com as questões centrais trazidas pelo campo da Geografia da Infância, de que:

[...] creiam na liberdade e criação infantis; não aprisionem as lógicas e autorias infantis em teorias prévias, mas em potências de diálogos; não reduzam a capacidade de criação infantil em um mundo de fantasia, reconhecendo a grande capacidade de abstração das crianças (comumente confundida com as perspectivas evolucionistas, de um concreto para um abstrato, de um menos para um mais, entre outros) e, sobretudo, tenham em sua centralidade a permissão de se estabelecer uma relação COM as crianças e não somente para as crianças (LOPES, 2022, p.09).

E que nos colocam frente a uma questão igualmente importante sobre estar *com* as crianças, de que buscamos apresentar também o *processo* e o *conteúdo*, imbricados. Esse endereçamento está relacionado aos estudos bakhtinianos que tratam sobre *ato/atividade* e *evento* que,

[...] para resumir: em sua definição de ato/atividade e evento, Bakhtin critica as tendências filosóficas, principalmente kantianas, que privilegiam conteúdo do ato e desprezam seu processo, e as que veem o processo em detrimento do conteúdo, e com base nisso propõe uma concepção que entende o ato como junção necessária de *processo* e *conteúdo* ou *sentido*, o que terá importante consequências tanto em suas teorias culturais como de filosofia da linguagem, de discurso etc. (SOBRAL, 2005, p. 28).

Achegamo-nos nas questões trazidas na epígrafe deste trecho que denominamos assentimento, quando Aitken (2019) trata sobre a questão criança, sujeito e objeto. Relacionamo-nas com o que Bezerra (2005), referindo-se a Bakhtin, indica sobre o monolinguismo e que esse tende a coisificar o outro, nesse caso as crianças.

Segundo Bakhtin, no monologismo o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes, imagens e pontos de vista do romance: “coisifica” tudo, tudo é objeto mudo desse centro irradiador. O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro; para ele não existe o “eu” isônomo do outro, o “tu”. O outro nunca é outra consciência, é mero objeto da consciência de um “eu” que tudo enforma e comanda. O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nela força *decisória*. Descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de um universo mudo, inerte. Pretende ser a *última palavra* (BEZERRA, 2005, p. 192).

As crianças falam por si mesmas como autoras e criadoras no plano social – que é algo que não está descolado das vivências, das histórias e dos espaços pelos quais produzem e são produzidas.

Portanto, o agir do sujeito, sem negar a realidade dada do mundo, também o postula ou, no caso do estético, o cria. Essa verdadeira revolução das filosofias da vida e do processo funda-se primordialmente na concepção relacional de sujeito de Bakhtin, nascida nos primeiros anos pós-Revolução Russa e fundada na tríade eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim, base do que denomino o “sujeito situado” (SOBRAL, 2005, p. 22).

Sujeitos situados que se distanciam das ideias de universalidade. Por isso mesmo, não nos preocupa as análises do dito, as comparações, os julgamentos ou a manutenção da posição de monólogo autoral. Antes, sintonizamos na questão polifônica de Bakhtin quando escreve sobre a relação autor/personagem no romance a partir de Dostoiévski⁴⁵:

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico, mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem: um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma “mudança radical da *posição do*

⁴⁵ Bakhtin traz um protagonismo especial ao autor no romance polifônico, a partir da grande liberdade concedida aos seus personagens. Isso torna uma revolução na poética do Romance. BAKHTHIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

autor em relação às pessoas representadas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades” (BEZERRA, 2005, p. 194)

Vozes das crianças que se sonorizam por elas mesmas, situadas em um espaço-tempo e que constituímos, deste aqui, um lugar também para a escuta, não para subordinação ou legitimando-as. Antes, para manter viva a interrogação:

Vozes de crianças.
Vozes de infâncias.
Vozes de crianças e de infâncias.
Vozes de crianças e de infâncias migrantes estrangeiras.
Como dialogamos com essas vozes?
(RAUBER; MORARI, 2021, p. 386)

Parte 6

MUITAS VOZES
ANPIL VWA

Muitas Vozes

Meu poema
é um tumulto:
a fala
que nele fala
outras vozes
arrasta em alarido.
(estamos todos nós
cheios de vozes
que o mais das vezes
mal cabem em nossa voz:
se dizes *pera*,
acende-se um clarão
um rastilho
de tardes e açúcares
ou
se azul disseres,
pode ser que se agite
o Egeu
em tuas glândulas)
A água que ouviste
num soneto de Rilke
os ínfimos
rumores no capim
o sabor
do hortelã
(essa alegria)
a boca fria
da moça
o maruim
na poça
a hemorragia
da manhã
tudo isso em ti
se deposita
e cala.
Até que de repente
um susto
ou uma ventania
(que o poema dispara)
chama
esses fósseis à fala.

Meu poema
é um tumulto, um alarido:
basta apurar o ouvido.
(GULLAR, Ferreira, 1999 p. 167)



As crianças enunciam! Como seres de linguagem, especializadas no mundo, mobilizam em suas narrativas e brincadeiras os muitos espaços e tempos de suas vidas. A abstração, tão negada em alguns discursos, são forças criadoras da reelaboração criadora. A lógica clássica de compreender o comportamento infantil, como o imitar, não é repetição mecânica. Isso já nos alertava Vygotsky (1996), em suas palavras:

Al hablar de la imitación no nos referimos a una imitación mecánica, automática, sin sentido, sino a una imitación racional, basada en la comprensión de la operación intelectual que se imita. Es decir, por una parte restringimos el significado del término, lo referimos únicamente a la esfera de operaciones más o menos directamente relacionadas con la actividad racional del niño y, por otra, ampliamos el significado del término, empleando la palabra «imitación», aplicando a toda actividad que el niño no realiza por sí sólo, sino en colaboración con un adulto u otros niños. Todo cuanto un niño no es capaz de realizar por sí mismo, pero puede aprender bajo la dirección o la colaboración del adulto o con la ayuda de preguntas orientativas, es incluido por nosotros en el área de la imitación (VYGOTSKY, 1996, p. 14).

Aqui, deixaremos as muitas vozes falarem por si só. Exerceremos a polifonia herdada por Bakhtin, que cada leitor encontre a sua imanência nos dizeres brincantes desses eventos. Vejamos.

Nádia estava a falar das comidas da Venezuela.

Os polvos e as baleias no dia do *carreteiro*⁴⁶

NÁDIA:

-Eu vi uma baleia uma vez... faz tempo! Você já viu uma baleia, Ednisson?

EDNISSON:

- Não.

JOAQUIM:

-Tu, viu uma baleia lá? Elas são grandes, né? Eu nunca vi uma baleia!

NÁDIA:

-Eu vi só uma vez! E o polvo?

JOAQUIM:

-Ah, o polvo! – surpreso

NÁDIA:

-Eu comia muitas vezes!

JOAQUIM:

-E, é uma comida típica de lá? O pessoal costuma comer polvo?

NÁDIA:

-Não muito. Lá na Venezuela tinha uma espécie de corredor, cheeeio de peixe!

JOAQUIM:

-Era tipo uma feira, um mercadão, assim?

NÁDIA:

- Tipo uma garagem e tinha um cheiro forte!

⁴⁶ Prato típico na região sul. Basicamente é feito em uma panela contendo arroz, condimentos e carne (com muitas variações quanto ao tipo: charque, linguiça, carne seca).

JOAQUIM:

- *De qual cidade você veio da Venezuela?*

NÁDIA:

- *Minha mãe nasceu em Caracas, mas já moramos em três ou talvez quatro cidades lá. Depois a gente se mudou para El Tigre.*

JOAQUIM:

- *E, tu moravas onde lá Ednisson? A capital é Porto Príncipe, né?*

EDNISSON:

- *Eu morar em Okay. Só que eu foi lá no França passei um tempo lá. Só uma vez. Aí terminou meu passaporte.*

JOAQUIM:

- *Ah, o passaporte... O visto, né? Tem que ter um visto para ficar. Acabou, daí voltaram?*

EDNISSON:

- *Aham, então, eu fui lá pra ver meu primo, meu tio.*

(Diário de Campo, 2022)

No término do lanche no refeitório, as crianças costumam devolver os pratos e talheres que foram utilizados.

NÁDIA:

- *Obrigada. A comida estava muito boa!* – (finalizou endereçada à cozinheira).

(Diário de Campo, 2022)

É recreio. A brincadeira acontece no pátio, é pega-pega. Nádia entra na escola e volta com um envelope. Mais perto, é possível ver: é uma bolsinha de papel com alguns desenhos de objetos recortados dentro. Chegando próximo à mesa com as suas colegas que também estão com suas bolsinhas desenhadas, em uma das bolsas estava escrito *Louis Vuitton*⁴⁷. Brincavam de mostrar o que havia dentro das bolsas.

A bolsa Louis Vuitton e o iPhone

- *Ai, cadê? A Nádia tem pincel?*

- *Ai, que lindo. Tem batom? Ela tem batom, mãe! (a mãe*

- *É um iPhone, é? É um iPhone o quê? 12, um pró!*

- *Olha o iPhone dela de mulher!*

(Diário de Campo, 2022)

A brincadeira segue sem a presença da Nádia que decide ir brincar de pega-pega, onde Rosalynda e Ednisson brincam desde o início do recreio. Pede para Ednisson para entrar na brincadeira, já que é quem coordena hoje. Após muita corrida, vem outro colega e dá o aval para continuar.

⁴⁷ Marca de origem francesa marcada por ser uma das maiores e mais luxuosas marcas de bolsas do mundo.

À tarde, observei as crianças no intervalo e sou surpreendido com um belo convite!

O restaurante

- Oi, tudo bom? Oi.

- E aí tu tá com fome, quer?

- O que tem aí, um sorvetinho? Estão servindo um sorvetinho aí para quem quiser? – questiono.

(tempo de silêncio em que as crianças estão no preparo)

- Tá pronto meu sorvete, aí?

As crianças caem na gargalhada.

Volto a questionar:

- Ou tá saindo uma lasanha, um pastelzinho?

- Tá derretendo o teu sorvete! A sobremesa fica ali! (apontando para a minicozinha)

- Vou anotar no papel, o que tu quer?

Então respondo:

- Eu quero um picolé. Tem picolé? Qual o sabor do picolé?

- Laranja amarelo!

- Chocolate! (a menina está também oferecendo para os colegas)

- Quer sorvete também? – questiona a colega.

- Quero! Posso sentar à mesa aí? – pergunto - Tem sanduíche? Pode trazer um sanduíche e um café? Não tem?

-Não, tá em falta.

Uma das crianças anuncia:

- O restaurante tá fechado!

Questiono:

- Quando vai abrir? Domingo?

-Amanhã!

- Tá, amanhã eu venho. Toque, toque, toque! Está aberto já? Já é amanhã?

-Vamos abrir.

- Tá. Toque, toque, toque! Posso entrar? (chegando próximo à mini-cozinha)

(TODOS EM CORO):

- Siiiiim!

- Posso entrar, então! Tá, eu vou me sentar nessa cadeirinha da mesa, acho que eu vou caber, né? Ah, é muito grande para mim.

- Vou trazer galinha frita!

- Galinha frita. Hummmm, que delícia! Pena que essa mesa é muito grande pra mim, né?

- Traz uma galinha frita aí pra nós, tá bom? (pedindo para a colega trazer e sentada comigo no chão).

- Aqui nós estamos comendo um sorvetinho, galinha frita...

- Eu quero galinha frita! (insiste para a colega)

Então pergunto:

-Tem ovo, camarão, sardinha? Me vê um pastel, aí, por favor? E um sorvetinho!

A colega é a responsável pelo restaurante e anuncia aos demais:

- Pastel e o sorvete!

Elliot se aproxima e entra na brincadeira.

- *Vê um sorvetinho aí pra mim e um pro Elliot que nós estamos com fome!*
Opa, obrigado. Quanto que custa? Quanto custa o pastel?

(Acontece a entrega de um pratinho para mim)

- *Um real!*

- *Tá aqui ó.*

- *É o chefe que manda!* (nesse momento outra criança assume a cozinha do restaurante e é chamada de chefe pelos demais)

- *Botei aqui óh, uma moeda de 10 reais aí.*

- *Não, mas era um real!*

A nova chefe questiona:

- *Agora pede!*

- *Senhor chefe, o que que mais você tem no seu restaurante de bom para comer?*

- *Tem bolo! Bolo de chocolate.*

- *Hummm! Me vê uma fatia de bolo de chocolate, aí, por favor.*

- *E também tem frutas, banana... Óh, chegou o bolo. Custa oitocentos reais!*

Faço uma cara de espanto. O chefe rapidamente:

- *Me enganei, custa um real!*

- *Ufa! Porque eu não tinha oitocentos reais!*

- *Tu é rico!!*- diz Elliot, que assiste a conversa com o chefe.

- *Não sou!*

- *Rico de mentira!*

- *Tá, rico de mentira, há, tá bom, então. Então me vê o prato mais caro que tem nesse restaurante?*

Elliot é quem agora realiza assume a chefia do restaurante:

- *Tenho bolo gigante de chocolate!*

- *Me vê um bolo gigante de chocolate, por favor. Bota no forno dá uma assadinha nele aí porque eu quero comer sentado junto com o chefe do restaurante aí, o senhor Elliot!*

- *Ele custa novecentos milhões!*

- *Novecentos milhões?! E aceita uma transferência, um PIX? Hum, tá aqui a grana, ó.*

- *Obrigado!*

- *Agora ficou rico, chefe Elliot!*

- *Não fiquei, tu tem ainda dinheiro, tu tem onze milhões.*

- *Ah, tenho onze milhões.*

Um dos colegas anuncia:

- *Tem sorvete de chocolate e custa 8 reais.*

- *Oito reais tá um preço bom, muito bom, né? – questiono.*

O chefe Elliot anuncia:

- *Tem outra coisa que é muito caro. Muito, muito caro!*

- *O que seria muito caro?*

- *Um pastel gigante! Que custa oitocentos e novecentos milhões!*

- *E, esse pastel é de quê?*

- *Tem de doce.*

Questiono:

- *E tem pizza nesse restaurante aí?*

- *Sim! Custa 9 reais.*

- *Nove reais, então vou te pagar. Encomenda uma pizza aí pra mim? Uma pizza de calabresa.*

E de macarrão também tem.

Questiono:

- *Pizza de macarrão?*

- *E tem uma pizza com doce, de chocolate.*
- *Mas você não é o chefe você pode comer no restaurante? Pode, né?*
- Elliot responde:
- *Sim!*
- Outra criança chega e entra na brincadeira:
- *Preparei uma carne especial!*
- Pergunto:
- *Você convidou para um jantar superespecial. Como é que é seu nome? Chega aí, vamos comer um prato especial do restaurante.*

(Diário de Campo, 2022)

Figura 17: O restaurante!



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Ocorre a interrupção. O sinal de fim do intervalo. A Modernidade chama-nos à realidade das estruturas às quais as instituições estão submetidas. As crianças gritam:

- *Fila, fila, fila...*

A despedida é anunciada:

- *Tchau! ouço um – até amanhã!* Esse até amanhã me deixa um fio de esperança. Na pesquisa com o universo infantil, há marcas singulares que diferem das pesquisas envolvendo adultos. O aceite no campo é visto com essas pequenas

nuances! O até amanhã não é apenas uma despedida, mas um convite ao retorno e mais que isso, a certeza que elas já haviam me aceitado a entrar em suas culturas vivenciadas entre os pares.

Encontramo-nos pela primeira vez e, mesmo assim, vivenciamos a mais séria brincadeira de estar em um restaurante, com pratos e vivências muito especiais. A brincadeira tem essa característica de efemeridade. Ela começa no acaso e termina da mesma forma que começou, fugaz! Esse momento de brincadeira aconteceu com as crianças das turmas de jardim A e B na quadra coberta da escola, durante o intervalo estendido após o recreio das outras crianças.

Na reelaboração criadora de Vigotski (2004), a imaginação, é uma neoformação do desenvolvimento humano que muda no decorrer dos primeiros anos de vida. As crianças vão criando uma inversão com a possibilidade de libertação do mundo físico, só no seu campo individual, imediato e visual e, portanto, dos objetos. Ela está se tornando um ser cultural no mundo, pois a vivência espacial está no mundo físico e na experiência simbólica e semiótica. A aprendizagem dessas vivências, na alteridade com o outro, é o que nos transforma e esse novo é o que entendemos por desenvolvimento. Assim, todo encontro faz parte do método.

São nesses momentos que registramos o nosso ato responsivo (Bakhtin). Está relacionado a resposta que eu dou ao outro, portanto, exige uma responsividade que eu dou a esses enunciados no mundo. E a boniteza disso é também em não ter o controle do que irá acontecer, portanto é processo e não fim ou chegada. Não queremos com isso relativizar, mas estar aberto ao acontecimento, estar na fronteira, nos espaços onde a vida emerge como vida.



Parte 7

UM LIVRO

YON LIV

O gesto é, sempre: abrir um livro. Esse gesto é: a carícia, sim; a memória, sim; o deslizamento nem para fora demais, nem para dentro demais; o som, sim; o ritmo, sim; a voz, sobretudo, a voz. A voz que cada um haverá de ser. É um gesto que abre um espaço algo mais túbio e mais profundo que a pronúncia; mais suave e mais longo que a presença do silêncio; mais alto e mais indisciplinado que a pontuação. É, um gesto, sim, um gesto. Se faz com a mão, mas, sobretudo, com o rosto (SKLIAR, 2014, p. 64).

Apresentamos os momentos em que juntos, crianças e adultos, se envolvem na criação de um livro digital sobre o nosso mundo. O livro é um material sugerido pelas crianças e compartilha vivências e conselhos/sugestões endereçados a outras crianças que pudessem estar em situação de migração. A escolha das cores, fotografias, brincadeiras, comidas e diálogos foram feitas pelas crianças, que na coletividade discutiam o que seria mais adequado, seus gostos e suas preferências.

A produção deste livro nos aproximou de suas narrativas acerca de como vivenciam os espaços e constituem suas autorias no mundo. Aprendemos muito com as coisas que elas têm a dizer sobre o mundo que todos nós coabitamos e nos possibilitaram pensar novos modos de habitar as geografias.

Crescia o sentimento, entre todos que estavam ali, de que era preciso contar para mais pessoas que se interessam por ouvir o outro, por estar e aprender com as crianças e que tenham em si uma “coleção de lugares”. Sentíamos que ouvir as histórias com atenção, colocá-las ao centro de nossa roda, como lugar simbólico de importância, celebrava um tanto do nosso mundo e afirmava com convicção que todos que estavam ali são importantes para nós. “Celebrar, conversar, debater ideias e o nosso mundo é já um ato de resistência, em que dizemos: nós estamos aqui”⁴⁸ (COUTO, 2019).

Tínhamos pensado em elaborar um pequeno livro, sem saber como se daria, mas, antes mesmo de propor as crianças – tínhamos o entendimento de que isso poderia acontecer mais no final do ano – elas nos colocam a questão. As crianças nos convocam a vivenciar o processo e não aguardar momentos posteriores, uma mania quase sempre dos adultos, de achar que há momentos mais adequados de que outros. E, desta maneira, em uma manhã ensolarada com muito vento, ouvimos a proposição de uma criança que, empolgada, nos convocava à responsabilidade: se a gente fizesse um livro ia ser muito legal!

Afinamo-nos com os entendimentos de Hannah Arendt (1990) acerca de responsabilidade ligada ao compromisso com o mundo comum. Relaciona-se com a contribuição em que a autora indica os dilemas da educação, levando-nos a pensar sobre a responsabilidade de acolhermos as novas gerações, apostando nelas como uma escolha responsável, apresentando o mundo e mantendo-o aberto para a possibilidade da renovação e do imprevisto.

⁴⁸ COUTO, Mia. Palestra na Etec Santa Efigênia, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/399smcaj>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Perguntados se já haviam participado ou feito um livro, uma das crianças foi rápida “Eu tenho meu livro de desenhos. Eu juntei as folhas e ficou assim” (NÁDIA, 2022) - fazendo um movimento de folhear as páginas com as duas mãos: uma mão pausada segurando o livro e movimentando a outra como as páginas. Olhávamos todos para ela com um certo alívio porque havia ali alguém que já havia feito seu próprio livro. E, lembramos do poeta, que tínhamos “o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto” (BARROS, 2013, p. 429).

O desejo de constituir um livro digital estava em mostrar os diferentes países, as culturas, um pouco sobre as nossas conversas e daquilo que íamos pensando juntos. Poderíamos partilhar com as crianças “que ainda vão chegar aqui em Brasil e dizer que elas podem conservar sua cultura e fazer amizades aqui” como disse Nádía (2022). Tomados do encantamento responsável de estar com as crianças, achávamos lugares nos escritos de que:

Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (VIGOTSKI, 2004 p.13-14).

Quando repetíamos a palavra livro, empolgados e ansiosos, vimo-nos diante da possibilidade da atividade combinatória ou criadora como nos apresentam os escritos de Vigotski (2004). Para o autor, se refere ao que está além do vivido como experiência anterior, está na capacidade de imaginar e instaurar algo novo:

Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro. Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. [...] É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2004, p. 17).

Residia aqui um desafio enorme que nomeamos como pergunta: Como iríamos compor um livro que tratasse das vivências espaciais das crianças migrantes-estrangeiras? Como não cair no adultocentrismo em dizer as coisas pelas crianças ou desvincular a existência delas e suas autorias no livro?

Os encontros entre nós acontecem com muita conversa. Inteira de estar juntos. As narrativas sempre tinham um disparador inicial: uma imagem, mapas, globo, um livro ou uma situação cotidiana trazida por alguém. Outros tantos assuntos e conversas se costuravam e, quando víamos, era quase o horário da saída, motivo de ouvirmos algumas vezes *“passou muito rápido”* ou *“no próximo encontro a gente precisa conversar sobre uma coisa que vou falar de meu país”*. Fomos aos poucos nos ouvindo, aprendendo uns com os outros e, especialmente, percebendo que ouvir as histórias que nos constituem nos ajudam a elaborar o que vivemos. Íamos juntos constituindo nossos destrajetos.

Nesse ponto, cabe dizermos que pensar sobre as palavras, escová-las – como para o poeta Manoel de Barros (2013), e seus espaços ainda vagos tornou-se uma possibilidade criadora para os adultos, das quais as crianças nos ensinam com muita facilidade. Havíamos pensado que se os trajetos nos significam: “a distância (espaço) que precisa ser percorrida para se chegar de um lugar a outro; percurso ou trajetória⁴⁹”, os destrajetos podem ser aqueles que fomos sem saber que percorreríamos e aqueles que fizemos em pensamento, imaginação e memória e que extrapola em si o conceito de distância. Os destrajetos afinam-nos com as contribuições de Vigotski (2018), na compreensão de que o desenvolvimento humano não é algo linear de um ponto a outro ou dependente de uma característica ou marcador exclusivo. Destragejos se relacionam com desobedecer ao estático, o fixo ou o trajeto já conhecido.

Propomos uma pausa para a música que se relaciona com a proposta de destrajetar.

Figura 18 - Música Caminantes (Yamandú Costa, Martín Sued e Luís Guerreiro)



Fonte: <https://www.youtube.com/embed/Afpenvt3d7k?feature=oembed>, 2023.

⁴⁹ Definição de dicionário *on-line*.

Neste momento, fazemos uma pausa para também dizer das coisas que fazem parte de nós e que nos acompanham ao longo de um exercício que é uma tese. *Caminantes*⁵⁰ é um disco produzido pelo violonista gaúcho Yamandu Costa e que foi gravado por ele com o guitarrista Luís Guerreiro e o bandoneonista Martín Sued, português e argentino respectivamente.

Aliás, este exercício aqui nomeado como um destrajeto para aquilo que se denomina tradicionalmente uma tese. Especialmente neste caso, devemos às crianças a decisão, e relaciona-se ao que Mia Couto afirma:

[...] Os encontros [...] sugerem a possibilidade de recriar uma fogueira imaginária em redor da qual podemos fazer aquilo que creio ser tão necessário nos nossos dias. E que é reencantar o mundo. Uma constrangedora aridez foi-se instalando como nossa condição comum. A culpa não é evidentemente nossa. Mas nós herdamos uma ideia de ciência que vive de costas para a necessidade de trazer leveza e construir beleza. Alguma coisa que se pretenda científica deve-se apresentar de trajes cinzentos, solenes. Para merecer credenciais científicas as nossas ações precisam de ter uma seriedade quase ascética (COUTO, 2016, p. 27).

Assim, embalados por músicas que nos aproximam e misturam com países vizinhos, o livro digital foi se constituindo na coletividade ao estarmos juntos⁵¹. A cada encontro novas ideias surgiam e aos poucos íamos agrupando as temáticas seguindo as propostas de organização feitas pelas crianças. Havia sido combinado que os adultos organizariam em formato digital, e as crianças fariam as escolhas e modificariam conforme suas vontades e gostos. A exemplo da cor: *“escolho esta porque aquela tem cor de hospital”*. Aos poucos fomos aprendendo que *“as coisas que não têm nome são mais pronunciadas pelas crianças”* (BARROS, 2013, p. 276). E, nesse movimento, encorajamo-nos a pedir às próprias crianças: *como faremos?* Morava nelas os começos, as amarrações e os provisórios finais do livro digital que passaremos a conhecer. Vimo-nos, então, a inventar um livro, ressoando a poesia de que *“tudo que não invento é falso”* (BARROS, 2013, p. 319).

⁵⁰ Yamandu afirma que: “Esse álbum representa povos diferentes, mas que eu sempre acreditei terem uma ligação de alguma maneira. [...] A sonoridade é muito interessante, pois temos referências distintas. São instrumentos muito característicos de determinadas culturas. O bandolim é muito ligado ao tango e a guitarra portuguesa é usada no fado. Eu consegui um repertório em que a gente consegue dar a sensação de deslocar o ouvinte para vários lugares ao mesmo tempo”. Disponível em: <https://tinyurl.com/539s4pu7>. Acesso em 13. Abr. 2023.

⁵¹ Ressaltamos a importância das leituras, reflexões e produções do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq).

A começar pelo título, apresentamos a escolha de seu nome:

ALANA:

- *E, a gente tem que pensar um título para o nosso livro. O que acham?*

NÁDIA:

- *Eu tinha pensado, mas não sei...*

JOAQUIM:

- *Fala pra nós!*

NÁDIA:

- *O Nosso mundo! Alguma coisa assim...*

JOAQUIM:

- *É uma ótima ideia!*

(Diário de Campo, 2022)

Assim, ele foi organizado com 5 temáticas distintas, denominadas de: Lugares do nosso mundo, Línguas do nosso mundo, Comidas do nosso Mundo, Explicações do nosso mundo e Achados do nosso mundo.

Em *Lugares do nosso mundo*, há o compartilhamento de lugares que estão “colados em nosso corpo”, como o menino que colecionava lugares do professor Jader Janer, como já apresentado. Nesta temática, as crianças apresentam lugares, em maioria dos países que vieram e isso constituiu os mapas vivenciais que ocorreu posteriormente. Os lugares que as crianças narram são públicos em que todas brincavam com outras crianças.

Em *Línguas do nosso mundo*, há aspectos sobre as diferentes línguas que as crianças-migrantes-estrangeiras dominam e se dispõe a auxiliar as pessoas que não são políglotas. Rosalynda chega em uma manhã com uma tabela que fez, apresentando quatro idiomas:

Figura 19 - Quadro de palavras em diversas línguas

Espanhol	Francês	Português	Criolo
chocolate	chocolat	chocolate	chocolat
Jugo	Suc	Suco	Si
alimento	aliments	comida	Mange
Escola	Escole	escola	lekol
Aprender	Apprendre	Aprender	Siti
desempenhar	Jouer	Brincar	Televisyon
Televisión	Télévision	televisão	telephone
Telefone	Telephone	celular	Kabann
camo	Lit	camã	Chês
Silla	chaise	Cadeira	Kanape
Sofá	canapé	Sofá	Parapli
Botanã	Canquette	Mesa	Kinot
Sombrella	Parapluie	Guarda-chuva	liv
Cuenca	bassin	bacia	Kreyan
libros	libros	livros	Bis
lápiz de color	crayon	lapis de cor	Dlo
Autobús	Bus	Ônibus	Eim
agua	eau	Água	Rádio
Pelicula	Film	Filme	

Fonte: ROSALYNDA, 2022.

ALANA:

- Uau, adorei a primeira palavra, Rosa!

JOAQUIM:

- Chocolate, né?

ALANA:

-Humm!!

ROSALYNDA:

- Eu gosto muito também.

ALANA:

- Está muito, muito legal! Parabéns, tá lindo! Nós temos especialistas em espanhol, crioulo, não é?

EDNISSON:

- Aham, especialistas em francês até.

NÁDIA:

- As palavras aqui da Rosa são relacionadas a comida, a brincar. Lápis de color, a gente só usa color.

JOAQUIM:

- Tem palavras muito parecidas, não é? Vocês sabem, por exemplo, o Espanhol e o Português, eles têm a mesma origem linguística. São parecidos, né? São línguas latinas que a gente fala.

ALANA:

- Mas as vezes tem, a Rosa conhece um espanhol, a Nádia conhece outro. Porque às vezes tem o que a gente chama de variação linguística, que é, por exemplo, assim, aqui no Rio Grande do Sul a gente fala assim: tu quer? Em outros lugares vamos ouvir falar: você quer?

NÁDIA:

- *Tem o espanhol do meu país, tem um que é mexicano e o espanhol da Espanha.*

ALANA:

- *Isso tem as variações, então pode ser que o que a Rosa trouxe apresente variações, né?*

- *Essa aqui é o espanhol da Espanha, acho que é.*

EDNISSON:

- *No meu telefone tem um tradutor espanhol e francês.*

ALANA:

- *E, como que, óh: livros, livres, libros e como é que eu falo em crioulo, livros?*

EDNISSON:

- *Liv.*

ALANA:

- *Liv?*

NÁDIA:

- *É, a gente fala bem o espanhol mesmo, mais... Todo mundo fala o espanhol com muito palavrão!*

EDNISSON:

- *Tem muito mesmo!*

ALANA:

- *E como a gente fala bom dia.*

ROSALYNDA:

- *Bonjour!*

NÁDIA:

- *Buenos días!!*

ALANA:

- *E em Crioulo Haitiano?*

ROSALYNDA:

- *Bonjou a gente fala no crioulo...*

JOAQUIM:

- *É a língua do Haiti, né!*

ROSALYNDA:

- *Sim.*

ALANA:

- *Que trabalho lindo, Rosa. Estou encantada!*

ROSALYNDA:

- *Obrigada.*

(Diário de Campo, 2022)

Na parte, *As Comidas do nosso mundo*, deu-nos muita água na boca e nos permitiu refletir sobre as frutas, ingredientes e culinária de uma região e do quanto isso está associado a seus lugares e suas paisagens. As comidas que as crianças escolheram falar e apresentar são parte de sua cultura e muitas narrativas se relacionavam aos modos de preparo e ingredientes que eram comuns em seus países. Algumas das crianças verbalizavam que aqui - no sul do Brasil - não se encontrava frutas e temperos como os que eram abundantes lá. Passamos a refletir como nossa cultura, as paisagens e os lugares e pessoas que nos fazem muitos compõem também nosso paladar. Estávamos a falar sobre as comidas preferidas:

NÁDIA:

- *Batata frita, Burger, Pizza. Hummmm! Que coisa deliciosa! Bolo de abóbora!*

JOAQUIM:

- *Rosa qual sua comida favorita?*

ROSALYNDIA:

- *Pizza!*

EDNISSON:

- *Bolo de cenoura com cobertura de chocolate!*

JOAQUIM:

- *Hummm! Bolo de cenoura com cobertura de chocolate.*

EDNISSON:

- *Eu faço, eu e minha mãe e mesmo o meu pai.*

ALANA:

- *E, se vocês fossem pensar uma comida que vocês comiam no Haiti, que tinha mais lá e aqui não tem tanto por algum ingrediente e uma comida que você comia lá na Venezuela? Que lá vocês comiam muito e que aqui tem pouco?*

NÁDIA:

- *Tem muitas, só nomes estranhos, tá: Bodito, Arepa, Cachapa.*

ALANA:

- *Ah! Me conta mais! E, qual que você mais gostava dessas?*

NÁDIA:

- *Arepa, com um pouquinho de creme assim, bem derretidinho!*

JOAQUIM:

- *Como é que é uma arepa?*

NÁDIA:

- *É mais ou menos um tipo de massa, de milho branco se faz um formato assim, igual a um chapéu, um pouquinho de queijinho e fica uma delícia!*
(Nádia pesquisa no celular)

- *É essa aqui! É uma delícia!*

EDNISSON:

- *Tem uma feijão que aqui no Brasil não tem. Bota açúcar e depois com arroz, é doce, Mama Mia! É muito boa!*

JOAQUIM:

- *Doce, e o feijão é como?*

EDNISSON:

- *É feijão diferente. Tem um cor diferente.*

NÁDIA:

- *Caju, tinha bastante árvore de caju.*

JOAQUIM:

- *Cajueiro!*

NÁDIA:

- *Lá na Venezuela tinha um biscoito... Não lembro o nome. Ah, põe o google tradutor aí?*

JOAQUIM:

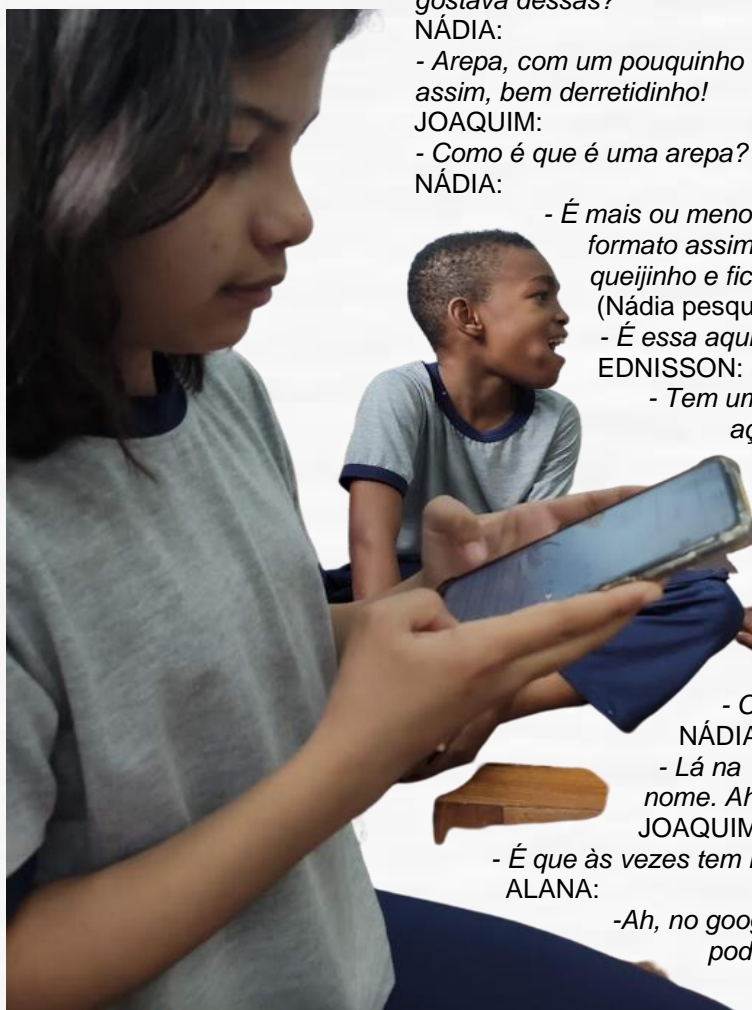
- *É que às vezes tem nomes que só tem naquela língua, não é?*

ALANA:

- *Ah, no google podemos escolher espanhol, português, pode apertar ali no falado.*

NÁDIA:

- *Mandioca!*



JOAQUIM:

- Ah, mandioca!

NÁDIA:

- É um biscoito de mandioca bem grandão!

EDNISSON:

- Ah, lá no Haiti tem! Tem uma doce e tem uma salgado...

NÁDIA:

- Com aquele açúcar mascabado, aquele mais escuro...E fica macio, é muuuuuito bom! É Casabe⁵²!

EDNISSON:

-Kassav⁵³

ALANA:

- Ah, tem o nome parecido! Tô pesquisando aqui, se chama também yuca?

NÁDIA:

- Não, não, yuca é a própria mandioca.

ALANA:

- Tipo a mandioca chips? Acho ela frita?

NÁDIA:

- É mandioca, é grande. Casabe, pesquisa com C.

EDNISSON:

- Tem uma branca que pode fazer doce e fazer com sal.

JOAQUIM:

- Bah! Deve ser uma delícia! Ou seja, cada lugar também tem suas comidas, né? Mas tem coisas que tem em muitos lugares, né? Mas que legal, assim a gente pode pensar as comidas.

(Diário de Campo, 2022)

Figura 20 - Casabe – Venezuelano e Kassav – Haitiano



Fonte: <https://tinyurl.com/4bzut6ar> e <https://www.recettes-haitiennes.com/lexique/kassa>

⁵² *Casabe* - O Pão dos Venezuelanos na Amazônia - O casabe é o pão fundamental dos povos indígenas dos Orinoquia. É comido em todos os cantos e, é claro, em muitas partes da planície, é praticamente insubstituível. Sua preparação é bastante simples e uma das características fundamentais é que não é feito com a mandioca que costumamos comer cozida, é feita com mandioca amarga, mandioca brava, que, diferentemente da mandioca doce que tem o caule rosa. Disponível em: <https://tinyurl.com/4bzut6ar>. Acesso em 13 abr. 2023.

⁵³ *Kassav*: - Panqueca redonda preparada com mandioca. Geralmente é comido no café da manhã como lanche ou à noite no jantar com manteiga, *mamba*, geleia, abacate e qualquer outra coisa que nos der vontade. Também pode ser recheado com coco. Sinônimos: mandioca. “Disponível em: <https://www.recettes-haitiennes.com/lexique/kassav>. Acesso em 13 abr. 2023.

Cabe dizer que a escolha das imagens acima foram as que as crianças escolheram em suas buscas/pesquisas para explicar aos adultos que estavam ali.

Na continuidade, a temática *Explicações do nosso mundo* há as palavras, os (des)trajetos das palavras que com ajuda das crianças poderemos pensar e nos aproximar dos começos: “Eu queria avançar para o começo. Chegar ao criancimento das palavras.” (BARROS, 2013, p. 315). Foi-nos possível alongar os pensamentos e aproximarmo-nos de palavras que migraram, e que “pegam delírio” (BARROS, 2013) quando pronunciadas pelas crianças.

Nessa parte do livro digital, há a transcrição do jogo em que cada criança foi escolhendo algumas palavras e compartilhando seus entendimentos e suas composições. Elas brincavam de ser dicionário. Poeticamente, parece-nos que tal exercício pode ser narrado como o que Galeano (2002) escreveu:

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido. (p.13).

E, ao final, denominamos de *Achados de nosso mundo* que nos aproximam do que disse o poeta: “Do lugar onde estou já fui embora” (BARROS, 2013, p. 322). A “*carcaça de formiga de fogo*”, como foi nomeada por Elliot (2022), foi encontrada na quadra de areia, embaixo de uma árvore. A formiga, já sem vida, foi um achado precioso causador de espantos e provocador de pensamentos.

Na experiência de constituição do livro digital *O nosso mundo*, entendemos o espaço como coetâneo, heterogêneo e múltiplo. As crianças que vieram e continuam a vir para o Brasil produzem cultura a partir do plano social e não somente vivem o espaço, mas transformam a partir de suas vivências espaciais, linguísticas e culturais. Optamos por nomear de *destrajetos* os convites que as crianças nos apresentam e fogem da linearidade e daquilo que é pré-estabelecido, permitindo-nos aprender com nossa incompletude.

Trânsito de destrajetos é assim que nos encontramos para concluir o que ressoa e que se apresenta como aquilo que escolhemos nomear como uma vivência espacial narrada, carregada de pessoas que gostam de estar com outras pessoas, a

ouvir suas memórias e histórias nas tramas que nos (re)fazem incompletos. Um livro que foi constituído e inventado sem a pretensão de parecer sério e útil, porque “as coisas que não levam a nada têm grande importância” (BARROS, 2013, p. 135).

Nosso propósito foi exatamente apresentar a criação do livro digital como um movimento que também passou pela escolha do que diríamos aos que fossem ler. Nossa intenção não reside em explicar o livro. Quando lemos um livro, em nossa vivência, muitas vezes ele nos oportuniza lugares para refletir e elaborar perguntas, fitamos um pouco de mistério: “por que será que esta imagem aqui? De onde vem tal questão?”. Afinamo-nos com o exercício do poeta:

Uso a palavra para compor meus silêncios.

**Não gosto das palavras
fatigadas de informar.**

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

Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
(BARROS, 2018, p.25, grifos nossos).

Livro digital salvo em formato de vídeo. Essa foi uma sugestão das crianças, tendo em vista que facilitaria mostrar aos amigos no celular.



A seguir encontram-se as páginas do livro:

Figura 21 - Livro: O nosso mundo: vivências de crianças-migrantes-estrangeiras





Palavras iniciais

Este é um percurso inventivo feito com crianças migrantes-estrangeiras que tem em comum a chegada ao Brasil, na cidade de Bento Gonçalves.

É inventivo porque fomos constituindo juntos essas páginas, fazendo escolhas e recortes do que gostaríamos de partilhar com você, leitor.

Assim é importante sinalizar que tudo que está colocado do modo com que cada criança escolheu, pediu e desejou. Os adultos apenas organizaram digitalmente este material.

Nosso gosto por contar e ouvir histórias é que constituiu uma amizade que se fortaleceu a cada novo encontro.

A proposta integra uma pesquisa de doutorado que visa aproximar-se das vivências de crianças migrantes-estrangeiras e em especial, sobre o que elas têm a nos dizer.

Nosso agradecimento à Escola Municipal de Ensino Fundamental Agostinho Brun que permitiu e auxiliou na concretização deste trabalho. Ao IFRS, Campus Bento pelo fomento e a UFRGS. Aos professores Ivaine e Jader, às famílias e a todos que contribuíram no processo.

Os autores

Procuramos manter a forma escrita pelas crianças ao longo do texto.

Dedicatória



Este trabalho nós vamos dedicar para todas as crianças que moravam em outros lugares e que chegaram até o Brasil, não importa de onde saíram. Nossos conselhos são:

Às vezes, a gente tem que conservar nossa cultura.

Confiar na escola para aprender uma língua diferente. Para aprender muitas coisas e aprender a língua melhor.

Às vezes, o mais importante é fazer amizades.



* Autores *



Eu me chamo Elliot. Eu tenho 6 anos, vim da Venezuela e minha irmã é a Nadia. Eu sou do Grêmio.



Oi, eu sou a aluna do Agostinho Brum e me chamo Mari. Eu tenho uma irmã, ela se chama Joice e ela tem 10 anos e eu tenho 7 anos. Eu nasci no Brasil.



Oi, eu sou a Joice e tenho 10 anos, estudo na EMEF Professor Agostinho Brun. Estou no 4º ano. Eu nasci no Haiti e vim para o Brasil com 1 ano e meio, em Bento Gonçalves. Eu tenho uma irmã chamada Mari, ela tem 7 anos e nasceu em Brasil.



Oi, eu sou a Nadia e vou apresentar meus costumes e minha história. Eu vim da Venezuela um país vizinho aqui do Brasil. Venezuela é um país pequeno mas com muitas maravilhas. Eu me mudei de lá porque a situação não era muito boa não, ali não tinha muitas condições para empregos, saúde ou estudos pois o governo não liga para isso. A única riqueza famosa de lá é o petróleo.



Eu sou Ednisson Maxi. Eu tenho 11 anos e eu gosto de jogar futebol.



Olá, sou a Rosalynda. Eu vim do país Haiti e tenho 13 anos. Eu gosto de passar tempo com minha família, meus amigos e gosto de estudar e brincar. Eu gosto de passear e de fazer compras.



Oi! Sou o professor Joaquim. Eu gosto de conhecer diferentes lugares. Meu trabalho é ser professor de Geografia.



Eu sou Alana e sou professora. O que eu mais gosto é estar com as crianças e aprender com elas. Também gosto de passear, ler e comer!



Olá! Eu sou o Jader! Sou professor de Geografia! Sou do Brasil, de um estado chamado Minas Gerais! É um lugar cheio de morros que faz as pernas da gente subir e descer muito! É um lugar bonito! Ah...e adoro pão de queijo!



Olá, sou professora Ivaine e adoro viajar, conhecer pessoas e lugares. Sou professora de Geografia.



Lugares do nosso mundo

Gostamos de ouvir histórias. E, essa é uma daquelas que nos ajudou a pensar sobre os lugares e como guardamos aqueles que já passamos ou vivemos. O autor da história é o professor Jader Janer Moreira Lopes.



Era uma vez um menino que tinha muito medo de esquecer dos lugares por onde andava. Então, um dia, ele ganhou uma velha lata de sua avó e pensou em guardar pedaços dos lugares por onde andava dentro dela. E ele tinha um jeito especial de fazer isso...







-O autor é o Professor Jader, que é meu professor. Ele tem dois filhos, a Lorena e o Lorenzo e eles adoram colecionar lugares. Este livro foi dedicado para eles.

-Deste tamanho e ainda tem professor?



-O que é colecionar?

-Eu tinha um hábito de colecionar pedras.

-Meu irmão tá fazendo isso! Ele recolhe todas as pedras daqui até lá em casa. As pedras caíram lá no quarto e não achou mais. Depois a gente achou. Eu acho que no recreio ele pega pedras também.

-Que nem o menino que tinha a velha lata de manteiga.

-A minha mãe coleciona muita coisa. Ela tem um, como que chama aqui, um traje de banho de eu bebê e uma das fotos que eu tenho tô usando aquele negócio. Tem um sapatinho meu com um cordão umbilical. Tem meu e do meu irmão que nasceu ano passado.

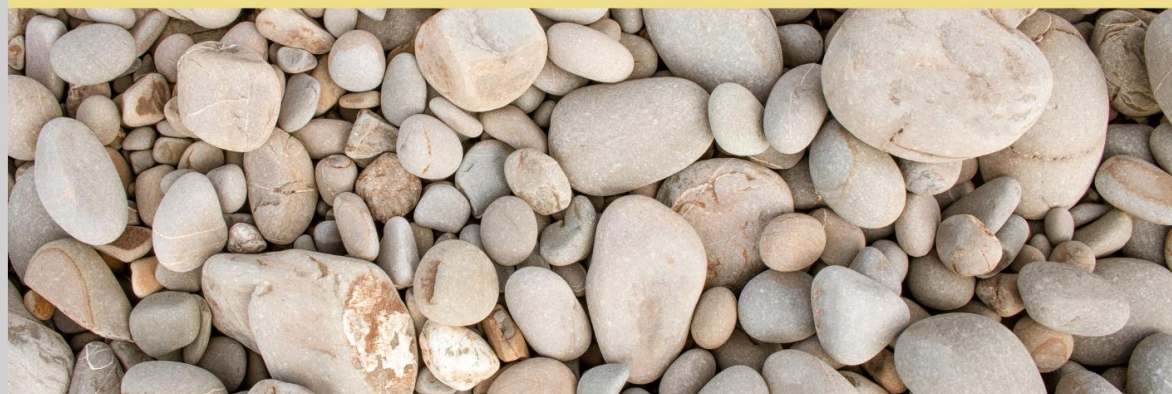
-Minha irmã também nasceu ano passado. Ela tem 1 ano.

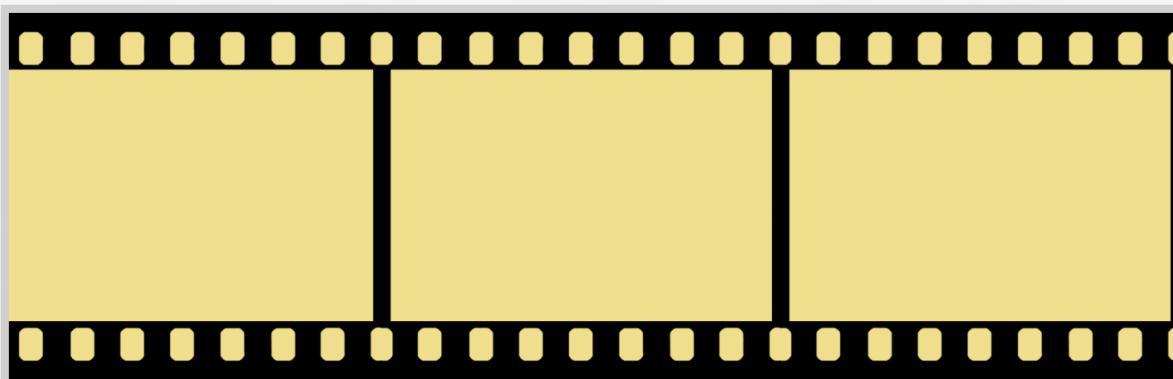
-Eu tenho 3 irmãos, 1 mais novo e dois mais velhos.

-Ele é muito velho seu irmão, eu conhece ele, já tem 20 anos! 20 anos é velho! Ele tava sozinho na escola.

-Ele foi para o México.

-Eu tenho três irmãos mais velhos do que eu e eu sou mais velho que Lorenzo. Eu tenho 4 irmãos.





-E o que pensar sobre os lugares?

- Praça, escola, shopping, centro, mercado.

-E como a gente poderia guardar esses lugares?

-A gente tira uma foto junta tudo. Lá no meu armário tem muita foto, antiga. Eu tinha cabelo comprido. Também de quando eu era bebê, do jardim B.

-Eu até hoje tenho umas fotos de eu pequenininha. Agora as fotos estão verdes já.

-Lá no meu quarto na parede perto da cama tem fotos. Perto da minha cama.

-Lugar é uma praça.

-Praça todo mundo gosta, até adulto!





-Eu gosto desse lugar. Aquele parque lá no centro que a gente vai às vezes para brincar.

- É no shopping?

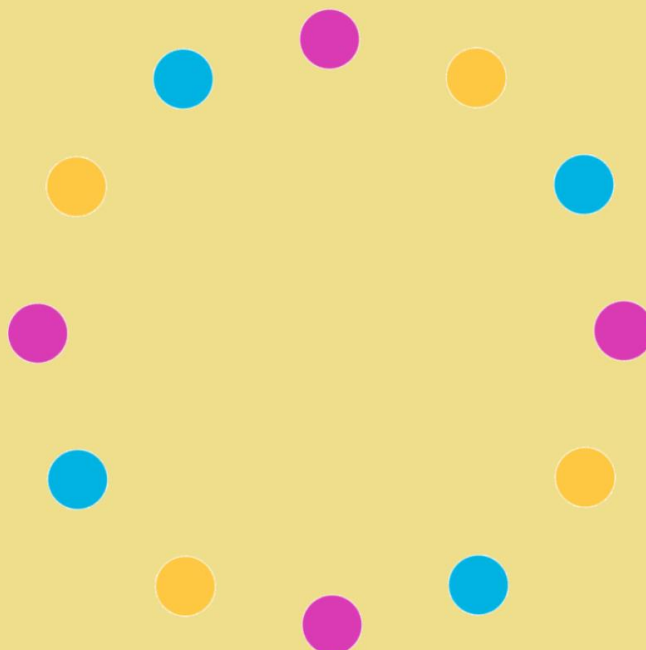
- Sim, se lembra aquele dia que a gente foi na casa da Clara.

- Sim no shopping Bento!

- A gente foi na festa da minha amiga. E tem parkour bem longo para cair na piscina de bolinhas.

-Tem um castelo para subir lá, depois vai pra lá e para cá, tem um outro lado que passa na ponte.

-Depois tu precisa passar por uma corda.



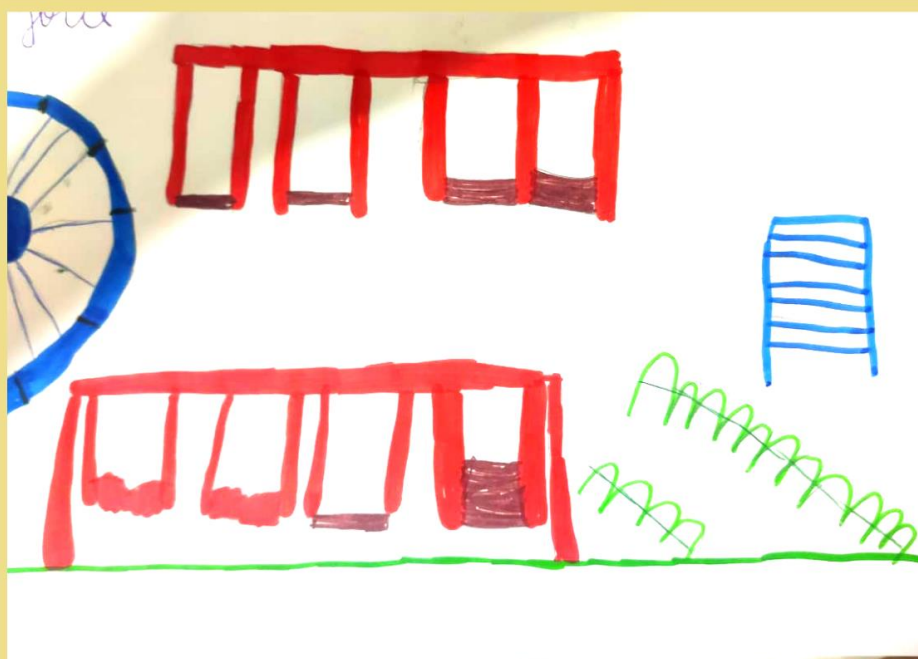


-Aqui tem balanço?

-É lá na Planalto!

-Ahh!

-É o gira-gira, a roda da pracinha! Às vezes a gente vai lá brincar.

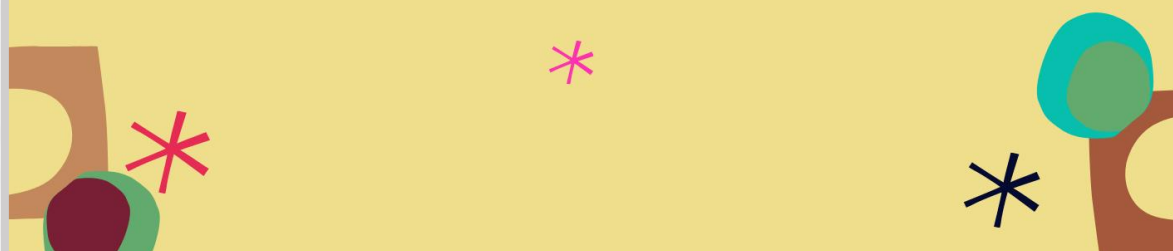


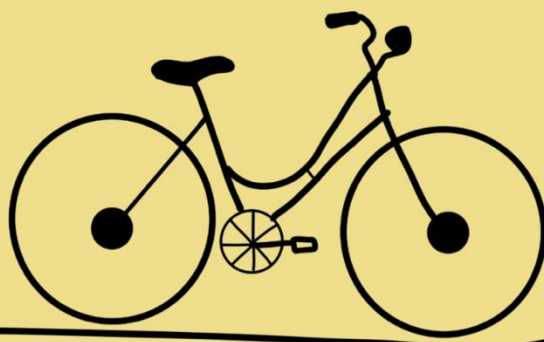
-Um lugar é feito para todo mundo.





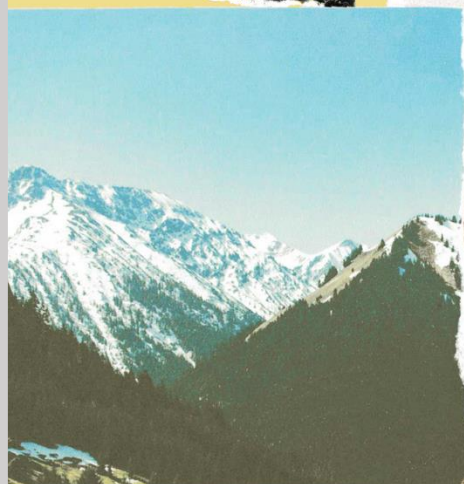
-Um lugar é minha casa.





-Vamos sentar no chão mesmo! Não sei se sábado vou conseguir jogar bola. Eu me machuquei. Eu tava andando de bicicleta com meu irmão e ele passou na frente e eu freiei e bicicleta jogou em cima, caí em cima de meu pé. A bicicleta caiu no chão e eu no outro lado.

-O chão é um lugar. Nele ficam todas as coisas grudadas.





- Em 2020 vim de Haiti também.
- E vocês já se conheciam lá?
- Sim!
- Estudavam na mesma escola?
- Não!
- Lembra o nome da cidade?
- Okay.
- Perto de Porto Príncipe?
- Port-au-Prince? No sul! O nome da minha escola era Lemos. Essa era meu escola e de meu tia. Ele tinha construído a escola. Ele tinha diretor.



-Eu gostei quando foi no praia. Lá no Haiti tinha lá perto de minha escola. Tinha uma praia. Só demora 20 minutos pra chegar na praia.

- 20 minutos para chegar a pé?

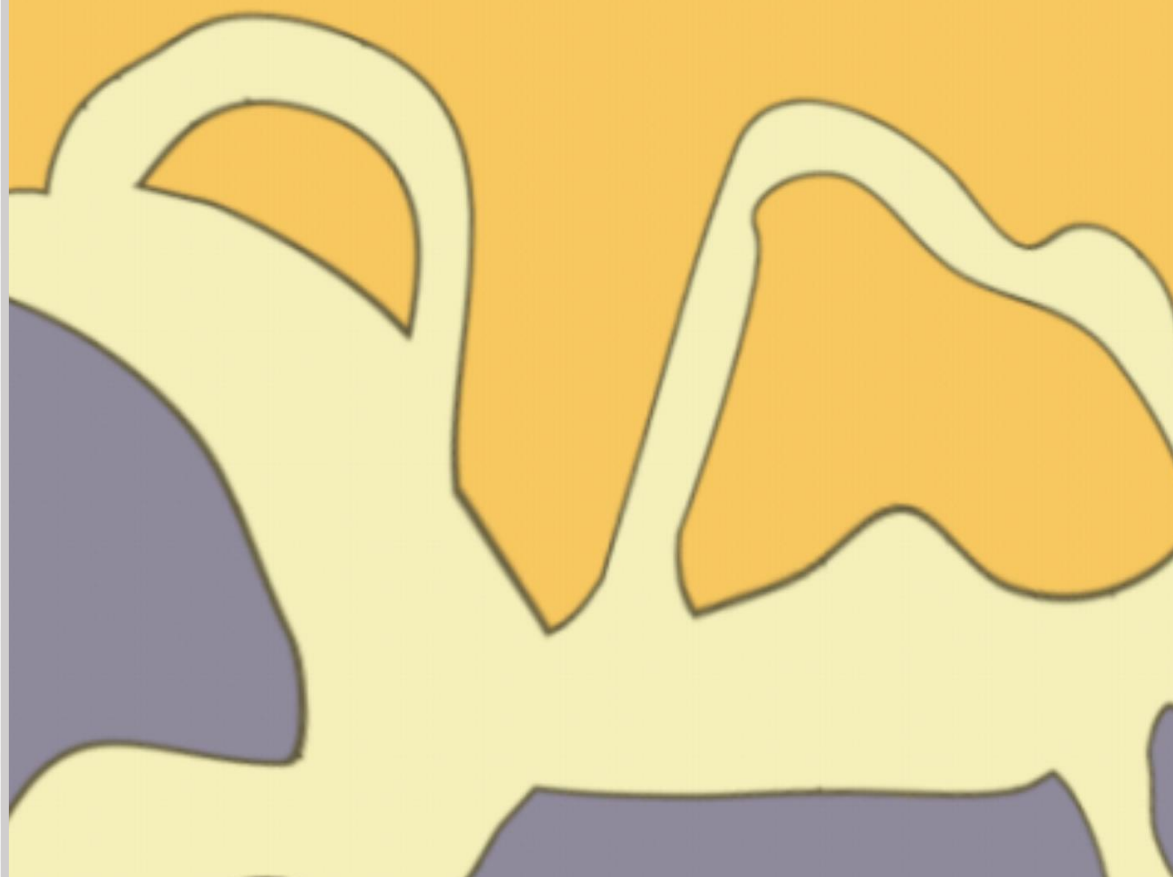
-Escola perto de praia. Só 20 minutos. Sempre quando tinha educação física a gente foi lá na praia. Professor deixa nós tomar banho.

-E na Educação física já dava um tchibum lá na água?

-Sim!

-Água quentinha!

-Lá no Haiti a educação física a gente pode demorar até 4 horas. Porque lá no Haití escola começa 8 horas e termina 1 hora.



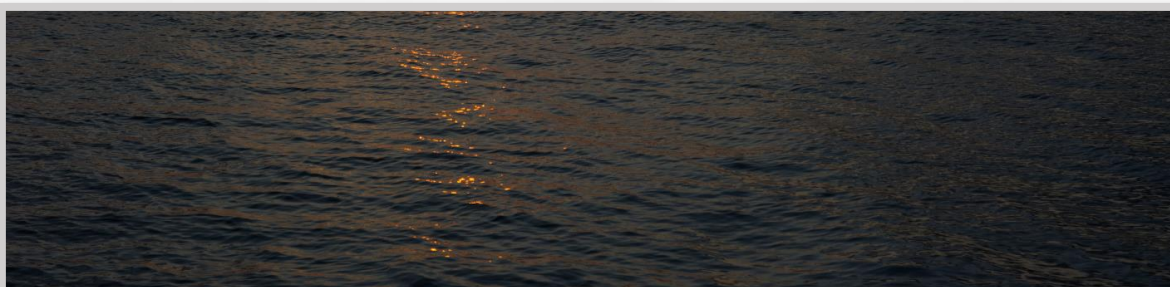
-Uma vez entrei dentro de água eu peguei um peixe depois eu falei: "Não vou fazer isso para matar peixe" aí joguei na água de novo.

-Lá na Venezuela a gente pescava meio que diferente. Lá no rio peixinhos pequeninhos... A gente utilizava sacos vermelhos. A gente abria e deixava deitado e botava embaixo dos matos e saia um monte de peixinhos.

-Meu tio pescava muito.



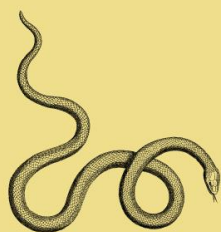
-No Haiti, lá na praia tinha campo de futebol. Não era de ginásio assim, a gente sempre jogou campeonato lá. É muito legal lá. No Haiti, onde a gente sempre foi na praia, sempre tinha polícia lá. Cuidar de gente. A gente pesca peixe.



-Lá na Venezuela era meio que diferente. Era rio.

-Rio?

-É. Na mesma rua seguindo pra frente estava a escola e no caminho tem subindo um barranco uma quadra feita de areia e uma goleira de madeira, tem um pequeno caminho no meio do mato que se você seguir ele vai te levar para um rio. A gente sempre ia para lá.



-E, nesse rio a única coisa perigosa é que a gente achou duas cobras no rio.

- Cobras?

-A gente fazia uma corrida lá em cima descendo pro rio. Meus amigos estavam se preparando para uma corrida. Uma amiga viu uma cobra coral. A gente saiu correndo. Uma vez não sei como acharam, meus amigos acharam um camarão. Não sei como, sendo que eles aparecem só no mar, eu acho.

-E será que existe camarão de água doce?



-Então, eu acho que esses todos são lugares da gente.



Eu vou fazer aquele lugar que eu disse que dá lá pro rio. Tinha uma árvore. Uma espécie de madeira para segurar. As quadras lá eram meio que diferente, era cheio de terra, de pedra e ao invés de fazer as goleiras, a gente fazia de madeira sem passar rede. A árvore era desse lado aqui.

A gente só tinha um tipo de caminho.

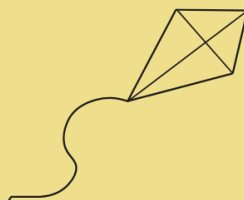
Tinha um tipo de barranco e se você ir um pouco mais pra cá tinha mais ou menos um burraco. É cheio de mato nesse lado aqui. Desse lado tinha muitos pés de manga. Aqui tinha mais uns tipos de árvores. Vou fazer o caminho final do rio. E tinha uma árvore de cajú. Era muito pequena. Aqui tinha um tipo de bambú. Lá no rio um amigo meu, eu não gostava de ir pro fundo e ele sempre me puxava para ir pro fundo. Tinha também um pneu que a gente subia e pulava para água.

Eu lembrei o nome daquele coisa. Essa era uma quadra para jogar bola. Aqui era pra ser o rio. Aqui era um burraco grande, bem fundo. Aí o pessoal jogava lixo. Fiz um tipo de descidinha. Era perto da escola.



-Eu morava mais ou menos, um pouco de campo e cidade. As ruas eram um pouco horríveis. Tinham árvores. As ruas eram de areia, já que o presidente não queria fazer nada!

-Meu era cidade. Nossa rua era muito boa. A gente tinha lá na cidade mercado. Sempre que eu ia lá no morro para subir pipa via a vaquinha também. Só que meu tio tinha duas vaquinha e galinha. Lá em casa tinha duas galinhas e 4 pombas. Duas brancas e duas cinza.



-Mas, fique pensando agora...será vivemos sem os lugares?
-Eu não consigo! Quando tu muda pra outra rua tu vai lembrar, tu vai ficar saciado, até tu não vai querer conversar com ninguém. Até quando você vai conversar com outro. Quando eu fui na escola nova eu tinha que ficar sempre sozinho. Só quando tem outro que vai mudando.





Línguas do nosso mundo



Poliglota: Aquele que sabe ou fala muitas línguas. Que está escrito em muitas línguas; poliglótico.

FRANCÊS

Português

CRICULO

Italiano

INGLÊS

Espanhol



-No Haiti fala francês, crioulo e espanhol. O crioulo a gente aprender desde que nasceu.

-Vocês dois falam crioulo?

-Sim!

-Eu posso fazer um livro lá em casa! Eu escrevo no crioulo e traduzo para francês e português.

-A gente pode fazer um livro para as crianças que chegam aqui.



-Eu e ela falamos. Eu falo em crioulo e traduzo para o português.

-Eu escrevo em espanhol e traduzo para o português.

-Se precisarmos podemos traduzir no Google. Vocês já usaram a ferramenta de traduzir, lá?

-Lá no Google é diferente!

-O Google tradutor traz coisas muito formais na língua oficial.

-Mas, eu até acho melhor escrever o espanhol de forma formal assim. A minha língua, lá na Venezuela, fala muito palavrão! Em algumas palavras que tem R a gente troca por L. Por exemplo Sul aqui no Brasil. Esse é o jeito informal de falar, pois no espanhol se fala SUR.





-Vocês estavam vendo um vídeo na aula?

-Sim, era sobre a história da TV. Eu anotei 10 tópicos. Só que era muito rápido e pedimos para ir mais devagar.

-Estava em português?

-É...De vez em quando dá uma vontade de ouvir em espanhol... Apareciam umas letras aí eu queria traduzir e quando via já tinha saído porque é rápido.



-Eu tenho uma ideia!

-A gente faz um livro, um livro dos nossos lugares. Conhecer novas línguas. As novas comidas. As coisas que a gente gosta e já viveu.



-Essa é a tabela que fiz com as línguas. Hoje eu trouxe.

Espanhol	Francês	Português	Creole
chocolate	chocolat	chocolate	chocolata
Jugo	Suc	Suco	Si
alimento	aliments	comida	Mange
Escuela	ecole	escola	lekol
Aprender	Apprendre	Aprender	Silé
desempenhar	Souer	Brincar	Televisyon
Televisión	Télévision	Televisão	Telefone
Telefono	telephone	celular	Kobann
cama	Lit	cama	chaz
Silla	chaise	Cadeira	Kanape
Sofá	canapé	Sofá	Parapli
Paraná	Canquette	mesa	Kivèt
Sombriella	Parapluie	Guarda-chuva	liv
Cuenca	bassin	bacia	Kreyon
libros	libres	livros	Bis
lapis de color	Crayon	lapis de cor	Dlo
Autobús	Bus	Ônibus	Fim
agua	lâu	Água	Rádío
Pelicula	Film	Filme	

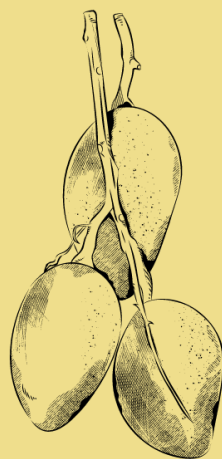




Comidas do nosso mundo



- Lá no Haiti tem comida.
- Mas é muito caro pra comprar!!!
- Sempre que a minha mãe mede a comida lá.
- Então imagina viver com '10 reais' no mês! Só dá pra comprar uns 2 pacote de arroz, um feijão e uma carne. Se tiver sorte tem manga na frente da casa.
- Tem uma manga na frente da minha casa no Haiti e outra para passar para a escola e outro na casa de meu primo. É muito bom. A gente fez uma competição quem come mais manga. Eu comi dois. Meu primo come três e outro amigo come quatro. É pé muito grande.



- Tem manga lá no Haiti. Na frente de casa tinha 2. Um pé aqui e outro atrás de casa. Sempre eu comi muito.



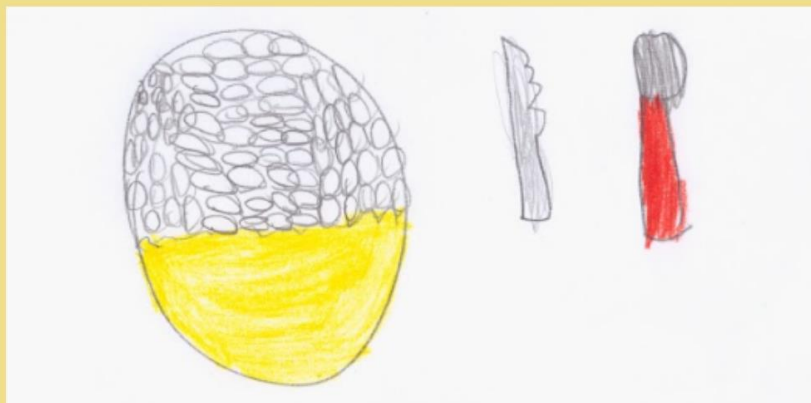
-É que tem coisas que não acha em Brasil. Mas tem outras que "mama mia" que delícia.



-Eu gosto de comer arroz com legumes.



-Eu gosto de arroz e batata amassada.



- Tinha uma fruta lá na Venezuela...É mais ou menos uma fruta de chá. Ela era vermelha. Acho que tem um chá aqui. É pequeninha assim.

-Vamos procurar na internet?

-Vamos!



-Mas não é nenhuma dessas. Eu vou lembrar mas agora não consigo.



- Aquela fruta que eu disse pra você outro dia, eu acabei de lembrar o nome. A puma. Pumarosa acho que a gente chamava.
- Venha ver aqui na internet. É essa aqui?
- Sim!!!
- Eu já comi. Parece no meio com maçã. É muito boa.
- É quase uma maçã, só mais suave e com um gosto diferente.
- Eu não conhecia essa fruta.
- Podemos colocar no livro para que mais pessoas possam conhecer.
- Seria legal!



- Essa conversa está me dando fome!

-Professores, a gente podia pesquisar e mostrar para vocês as comidas. Mostrar imagens. Eu gosta de pesquisar em computador.



RESULTADOS DE NOSSAS PESQUISAS PARA DAR ÁGUA NA BOCA:



PAN Venezuela - Los bollitos de maíz son una deliciosa...

Visitar



Conozca del Pelao o aguaito guayanés

Visitar

Search results for "pastelito venezolano" showing various images of these traditional Venezuelan pastries. The search bar contains "pastelito venezolano" and the results are filtered to "Imagens". The first result is from "196 Flavors" and shows several golden-brown pastries in a yellow bowl. The second result is from "196 Flavors" and shows pastries on a white plate. The third result is from "196 Flavors" and shows pastries on a white plate. The fourth result is from "196 Flavors" and shows pastries on a white plate.





Tequeños Venezolanos

Visitar

tequeños

Todas Imagens Shopping Notícias Vídeos

mercadona venezolanos

Receita

Tudo Receitas
Tequeños de queijo venezuelano...

Receita

196 Flavors
Tequeños - Traditional and Auth...

PequeRecetas
Tequeños de queso (receta vene...

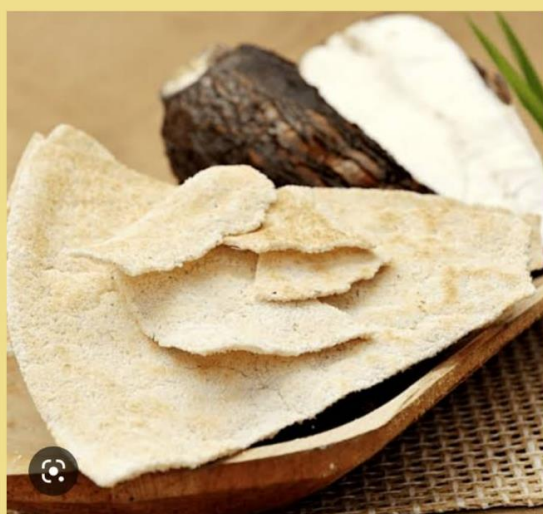
Receita

Receita

Minhas Delicias
Tequeños Venezolanos - Minh...

Receita

Recetas de rechupete
Tequeños venezolanos



Casabe - Bolo de mandioca/mandioca (238 gr.)...

Visitar

Todas Imagens Shopping Notícias Vídeos

sour sop annona muricata

Licenciável

Nebula Genomics
Revisão da Guanabana - 7 fatos ...

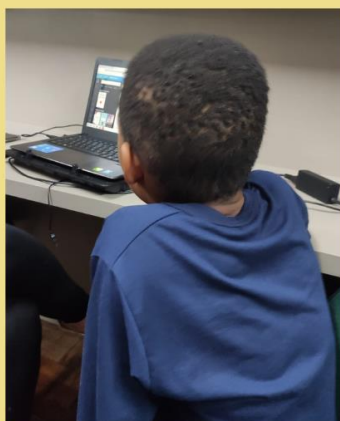
iStock
Foto de Graviola Ou Guanabana ...

Licenciável

Depositphotos
Fotos de Guanabana, Imagens d...

Oh Corn! Arepas
Guanabana: interesting facts you...

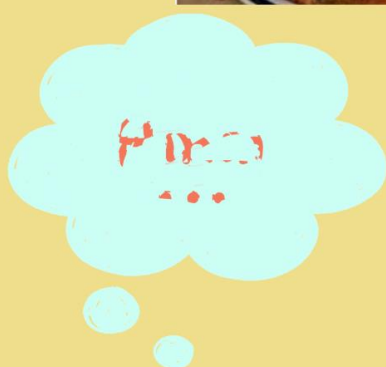
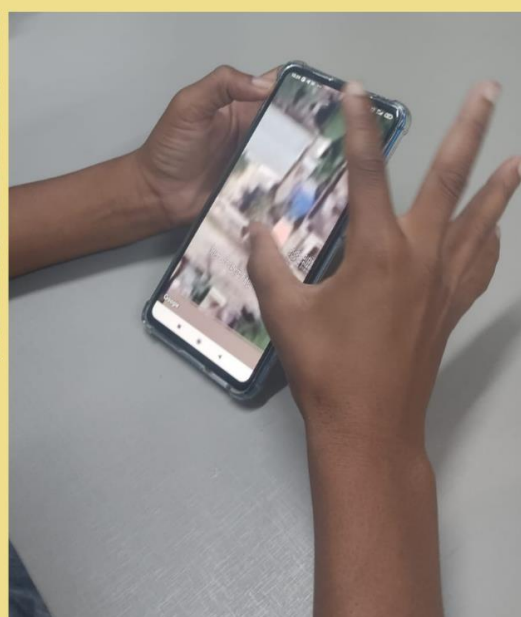
PROJETO COLECIONANDO F...
GUANABANA (annona montana)





Fritay: a comida de rua mais famosa do Haiti - Casa

[Visitar](#)

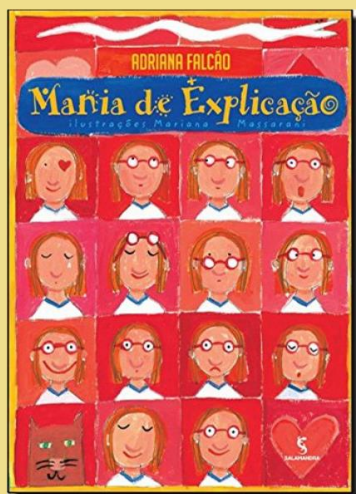




- Eu vi uma baleia uma vez faz tempo.
- Tu viu uma baleia lá? Elas são grandes,né? Eu nunca vi uma baleia!
- Eu vi só uma vez!
- E o polvo.
- Ah, o polvo!
- Eu comia muitas vezes!
- E é uma comida típica de lá? O pessoal costuma comer polvo?
- Não muito. Lá tinha tipo uma “garagem” cheia de peixe.
- Era tipo um feira, um mercadão, assim?
- Tinha um cheiro forte!



* Explicações do nosso mundo *



"Solidão é uma ilha com saudade de barco." A frase, recheada de poesia, é uma das muitas que Adriana Falcão esculpiu com sensibilidade para este livro delicioso, que já se tornou um clássico da literatura para as crianças de todas as idades. De página em página, Adriana vai "explicando" algumas palavras às vezes de difícil compreensão [...].



- O que a história faz é que fala a explicação de cada uma coisa.
- E do seu jeito, né? Porque vocês sabem o que isso aqui?
- Dicionários!
- Isso! Os dicionários tem um bocado de palavras!
- E tem a explicação delas!
- Isso! E aí, por exemplo, não sei o que é SAIA: eu vou lá e pesquiso e procuro e aí acho o significado. E, a menina não usava o dicionário, mas explicava do jeito dela. É como se tivéssemos dúvida em uma palavra. Lembram que nós falamos a palavra POLIGLOTA. Quem lembra o que é?
- Uma pessoa que fala várias línguas!
- Isso! A gente falou exatamente sobre isso. Principalmente as crianças pequenas pedem muito: o que é isso, profe? O que é aquilo, profe?
- Ela tinha uma mania de explicar de uma maneira diferente. Vocês lembram da mania do menino do livro que a gente conheceu lá no outro dia?
- Colecionar!
- O que ele colecionava?
- Lugares!
- Que tal a gente brincar de explicar as coisas do nosso jeito?
- Isso é legal!



- Separamos algumas palavras aqui. Podemos fazer de escolher uma ou mais?

-Sim!

-E podemos acrescentar mais outras palavras...

-Vamos começar!



Infância

- Não sei...
- Coisas legais que a gente vive quando criança!
- Coisas legais que a gente vive com crianças, amigos, família.

Vivência

- Vizenza? Quando a pessoa vive, todo dia, fica moreno enquanto é velho e depois só morre!
- Viver coisas importantes! Pera aí... Viver coisas boas!
- Será que vivemos só coisas boas?
- Tem coisa mal, tem coisa feia, fazer feio para os outros.
- Mas vivência é coisas boas!

Viagem

- Quando a gente vai de um lugar para o outro ou a gente viaja na cabeça, né!?
- Que legal? Dá para viajar no pensamento e ideias?
- Sim, quando tu tá pensando tu quebra a cabeça... Eu tava pensando, quando minha mãe tava falando eu tava distraído no desenho! E ela falando: EDENIIIIILSOOONNN!
- Quando tu muda de cidade, quando tu for pra outro país, quando tu visitar, tu for no Santa Helena (bairro da cidade) ou Santa Catarina, tudo é viagem...

Criança

- Um ser que nasceu e até um ponto de idade ele é criança.
- Criança acaba até 7 anos!
- Até os 10! 11 anos e 11 meses já é pré-adolescente.
- Eu to quase adolescente!
- É bom ser criança?
- Não é tão bom assim! Não pode fixar no telefone até 1 hora da manhã. Tem que dormir 11 horas!

Cuidado

- Quando uma pessoa cuida de você!
- Quando nossa mãe diz: cuidado não vá lá, você tem que obedecer!
- Quando você se cuida de alguma coisa ou previne algumas coisas.
- É bom ser cuidado...

Mapa

- Tu olha no mapa para olhar cada país, onde fica cada país. Tu usa o mapa para saber onde cada país ficou.

Escola

-Lugar onde se aprende coisas e se faz amigos e onde a gente tem nosso futuro!

-Lugar para aprender nova língua, lugar para se divertir, lugar para fazer novos amigos, lugar para conhecer professores e aprender e para quando a gente vira adulto.

-Lugar é onde a gente vive e aproveita. É bom ter uma escola né?!

-Na escola é onde a gente começa nosso futuro.

-A comida da escola é muito boa! A matemática, inglês, geografia e história é a mesma professora.

-Gosto de tudo isso. E também mais...

-Professores, diretora, vices! Jogo de futebol, professora de educação física, de literatura, de português, de inglês...

-Como é bom ter uma escola para ir!

-Onde eu morava antes, a escola não era assim muito legal, prefeito pegava qualquer tipo de pessoa para dar aula.

-No Haiti tinha Jardim A e B, primeiro, segundo e terceiro. Jardim tinha uniforme diferente. A gente tinha uniforme longo, o B curto. O nosso era vermelho e azul.

-Era obrigatório usar uniforme?

-Se tu não usa vai ficar lá fora de escola. Se tu vem oito e meia ficar lá fora.

-A gente ganhava uniforme e a camiseta era azul lá. As meninas usavam saias e os meninos usavam calça. Eu achava isso meio injusto. Eu era muito de correr, jogar bola e esses negócios.

-Agora aqui é diferente! Bem bom!

Geografia

-Uma matéria na qual se aprende vários lugares, como são os países.

-É uma coisa onde se aprende países e coisas dos lugares.

Dentro dos países pode ver todos os lugares.

Venezuela

-Um país legal, um país que tem um pouquinho de fome, economizar dinheiro e é um pouco lindo mesmo.

-Como se diz? Por fora é bonito, mas por dentro não se sabe como é! Várias pobreza, mortes...

-No Haiti a gente vive mesmo, divertimos, andar de skate, pegar patinete, tomar banho de... Que foi colega?

Haiti

-Um país com muitas línguas estrangeiras. Muita gente bonita! E pequeno, mas com corações grandes!

-Que lindo!

-Tu entra numa escola hoje, tu já tem muitos amigos. Tu vai ter amigos. Primeiro dia fui à escola e tu já tem amigo em toda a sala.

-É um país muito legal.

-Um país divertido. Aprendi muito. Aprendi a dividir coisa com os amigos e dividir coisas materiais e temas que posso fazer junto com os amigos.

-O Haiti é um país da América Central, fica entre a América do Norte e do Sul e é vizinho da República Dominicana.

-Parece no mapa meio pequenininho, quando tu dentro é muito grande! Vocês viu fotos lá no mapa (MAPS) né, professores? É muito grande!

Língua

- Tem duas: a da boca e de idiomas!
- A da boca e, tem Inglês, Português, Crioulo, Italiano e Francês.
- Vocês já pararam para pensar que no mundo em cada lugar se fala uma língua. Não seria mais fácil ?
- Cada país ter uma língua diferente, porque não é mesmo país!
- Tem na história da bíblia, minha mãe sempre me diz, que depois do Dilúvio de Noé, e tal, eles estão construindo hummmm.... E: uma coisa bem alta pra chegar no céu. Uma torre bem gigante que passa do céu pra se houver um outro dilúvio pra não acontecer de alguém morrer de novo. Então, Deus fez que eles se confundirem nessas línguas, pra não conseguir terminar a obra.
- Estão ficando confundindo com a palavra, pois só Deus fez isso pra não chegar lá no céu.
- Era torre de Babel?
- Aham!
- Vocês acham legal falar várias línguas?
- Sim!
- Sim! É porque vai precisar para não ter problemas em outro país.
- Lá na França é meio parecido com o Haiti.
- Quando vocês chegaram aqui, vocês falavam o português?
- Não, eu levei 5 meses para aprender a falar.
- Eu levei um tempão!
- Tentavam falar logo, como vocês se sentiam na escola? E os colegas?
- Eu lembro quando eu cheguei na primeira vez na escola todo mundo ficava pedindo para falar palavras em espanhol e apontando. No início era difícil entender e eu falava as que mais conhecia. Às vezes, eu lembro que na hora do lanche e na frente tinha um mural cheio de comidas e eles apontavam pra lá e pediam: como é o nome daquilo? Como é o nome disso?

Brasil

- É um país muito legal e tem muitas pessoas bonitas!
- Divertido! Meninos gostam de jogar futebol e meninas de jogar Vôlei, meninas gostam de fazer maquiagem
- Nem todas as meninas!
- Sim, todas meninas do mundo gostam!
- Todas não! Por exemplo, eu. Eu não gosto.
- Hum!
- É um país legal com culturas diferentes e tem vários tipos de português, diferentes em cada lugar.
- Como a gente chama isso quando a gente fala o português diferente em cada lugar?
- É muito estranho, porque lá no Italiano tem palavra que tu entende em português e tem palavra que tu não entende mesmo.
- Tem uns colegas meus, que falam o português da “roça” assim e outro de “cidade”. Tem alguns que falam meio que italiano e tal.
- Antes nós vimos a palavra LÍNGUA, e aqui a gente fala isso de variações linguísticas.
- Mesmo o Francês, tu encontra palavras, por exemplo, Bonjour e Bonjou no Crioulo.
- Penso que a gente está falando de sotaque. Por exemplo, vocês que já falavam outras línguas têm um sotaque para falar o português. Assim como alguém que mora na cidade, em outra região do Brasil, como o Nordeste. A boniteza são diferentes sotaques.
- Que querem dizer lugares, né?
- Lá no Haiti tem várias línguas diferentes, o meu primo lá ele nasceu num outro língua, lá Okap. Só a língua dele é muito diferente de minha e não é tão fácil de entender. Quando ele fala uma coisa é meio estranho.
- Na Venezuela tem vários tipos diferentes, tem o da roça, tem o da cidade que nem eu to falando assim, um jeito de falar que é um tipo forma, né, e tem aquele que tem muitos palavrões e jeitos diferentes e tem outros sotaques, só que lembro como é que é.

Brasil: parte II

-Como a menina disse, que se desse para ir para o futuro e voltar rapidinho, que era a palavra intuição que ela explicou e vou estar desse jeito... vocês soubessem como seria o Brasil aqui vocês teriam escolhido ele?

- Mesmo assim eu viria para Brasil!

-Se eu não tivesse vindo eu já taria morta! Se é louco, muita fome, muito roubo. Seguramente ou estaria morrendo de fome ou estaria na rua.

-Sem dúvida eu iria vir.

-Brasil é bom!



- É um país muito legal e tem muitas pessoas bonitas!
- Divertido! Meninos gostam de jogar futebol e meninas de jogar vôlei, meninas gostam de fazer maquiagem.
- Isso não! Nem todas as meninas!
- Sim, todas meninas do mundo gostam!
- Todas não! Por exemplo, eu. Eu não gosto.
- Hum!
- É um país legal com culturas diferentes e tem vários tipos de português, diferentes em cada lugar.
- Como a gente chama isso quando a gente fala o português, mas diferente em cada lugar?
- Antes nós vimos a palavra LÍNGUA, e aqui a gente fala isso de variações linguísticas.
- Mesmo o Francês, tu encontra palavras, por exemplo, Bonjour e Bonjou no Crioulo.
- Penso que a gente está falando de sotaque. Por exemplo, vocês que já falavam outras línguas têm um sotaque para falar o português. Assim como alguém que mora na cidade, em outra região do Brasil, como o Nordeste. A boniteza são diferentes sotaques.
- Que querem dizer lugares, né?
- Se você pudesse espiar o futuro você ia ter escolhido o Brasil?
- Mesmo assim eu viria para Brasil!
- Se eu não tivesse vindo eu já estaria morta! Se é louco, muita fome, muito roubo. Seguramente ou estaria morrendo de fome ou estaria na rua.
- Sem dúvida eu iria vir!
- Brasil é bom!

Vivenciais espaciais

"Nossas narrativas se constroem a partir dos espaços, nossa biografia é também espacial. Assim, a perda do espaço de vida também forja a nossa vivência espacial (em russo *prostranstvennoe perejivanie*)* . O espaço perdido constitui nossa vida. Talvez também a nossa morte. A vivência espacial abarca a presença, a ausência, a fugacidade do encontro, a saudade..." (Grifos nossos. LÓPES, PAULA, p.4, 2022).

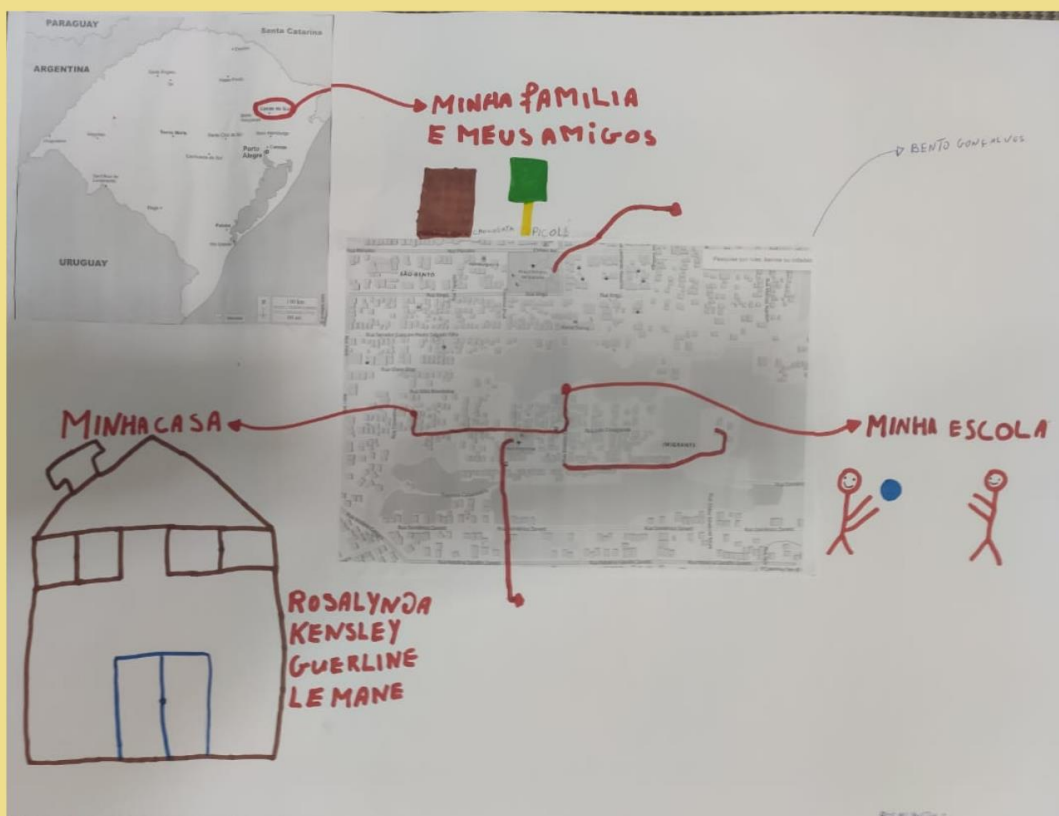


Sobre o conceito de *prostranstvennoe perejivanie*:

"Tradução do conceito por George Yurievitch Ribeiro. Vamos nos dedicar a inserir a expressão em russo nos diversos textos que abordam tal conceito pelo fato de que sua origem está nesse idioma e na expressão sistematizada por L.S. Vigotski, a qual nos devotamos a estudar em nossas pesquisas. É, assim, um princípio ético com esse autor, além de, claro, também nossa escolha para olhar esse vocábulo forjado por ele. Com isso, o recorte espacial, por mais que pareça uma expansão ou um recorte é, sobretudo, uma dimensão dentro da unidade sistêmica e social que o termo *perejivanie* nos leva. Falamos assim em *пространственное переживание* (*prostranstvennoe perejivanie*)". (LOPES, PAULA, 2022).

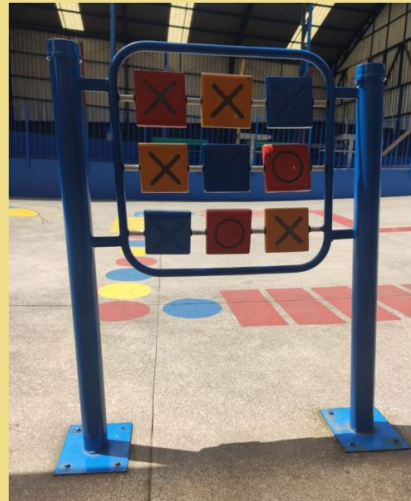


Mapas das vivenciais espaciais



Mapa de vivências na escola









Achados do nosso mundo

Carcaça de formiga de fogo



Carcaça de formiga de fogo

- Aqui eu pego as pedras que eu gosto.
- O que você pega aqui?
- Pedras!
- Ah, as pedras.
- Pedras raras! Vamos pegar mais.
- Você tira as fotos, pode ser?!
- Achei!, Achei! Eu achei uma coisa!



- Vem aqui professor! UMA CARCAÇA DE FORMIGA DE FOGO!
- Tira uma foto!
- Eu já tirei!
- É um formigão!
- E você gosta de procurar essas coisas?
- Sim! Essa formiga aí se chama formiga de fogo grande!
- Formiga de fogo grande? Que legal!
- E eu também to pegando! Achei outra!



O menino que carregava água na peneira

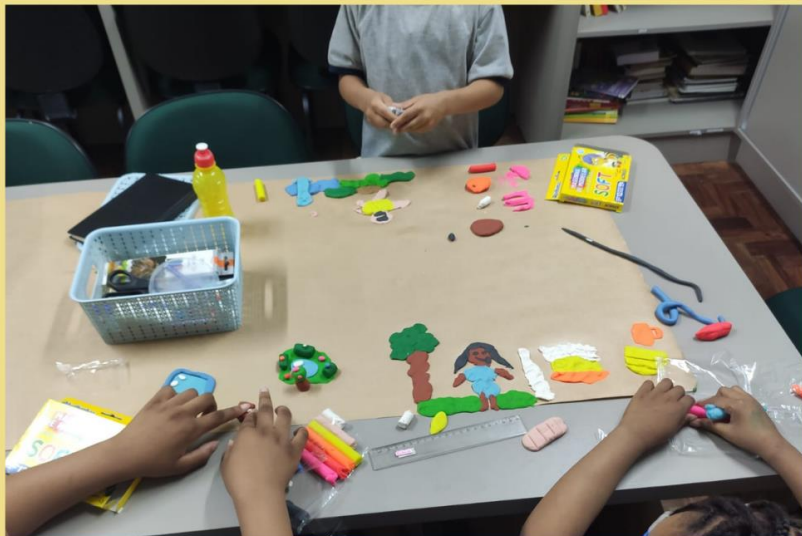
Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
**Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!**

Achados do brincar...

Quando eu crescer eu vou ficar criança.

(Manoel de Barros, p. 390, 2013)











A invenção do fim

Antes do fim
era um problema.
Alguém contava uma história
e dizia assim:

“e aí, e então, e depois...”

A plateia dormia
e o contador
seguia por dias e dias.

Mas teve um
que resolveu dar um corte
quando viu que até a vida
se interrompe com a morte.

Que sorte a minha:
enfim este livro
chegou ao fim da linha.

Ricardo Azevedo (2015, p. 31)



Acreditamos em um fim provisório, que é começo de outras coisas. Isso mesmo, segue sendo, ecoando e produzindo.

Queremos agradecer a todos pela oportunidade de estarmos juntos:

- UFRGS- Programa de Pós-Graduação em Geografia;
- CEP- Comitê de ética e Pesquisa/UFRGS;
- IFRS, Campus Bento Gonçalves, pelo fomento à pesquisa;
- Secretaria de Educação de Bento Gonçalves;
- Aos professores orientadores, Ivaine e Jader;
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Agostinho Brun: direção, professores, funcionários e crianças.
- Às famílias por permitir a realização deste percurso.
- Às crianças, pelo aceite e pela amizade.



Para muitos a inserção desse livro, com certa extensão em páginas, pode gerar questionamentos. Alguns poderiam se perguntar: por que não vir nos anexos? Nos apêndices? Mas para nós é uma posição ética e um ato responsivo para com o outro. Fazer pesquisas com crianças é reconhecer as suas autorias como sujeitos produtores de saberes delas sobre o mundo que vivem. Esse movimento de escrita coletiva coloca a condição de escritores do mundo que vivem e passam a ter o mesmo horizonte comum que todos que enunciam nessa tese. Temos aqui não apenas um livro, mas uma pesquisa feita em coletividade, um fazer-se fazendo! Na vida em processo, a pesquisa não pode se prescindir de dialogar e acolher a vivência, a escuta, eis o ato amoroso que foi nossa escolha: a não indiferença com aqueles que estão na mesma caminhada que nós.



Parte 8

MAPAS VIVENCIAIS
KAT EKSPERYANS YO

Viajar entre lugares é mover-se entre coleções de trajetórias e reinserir-se naquelas com as quais nos relacionamos (MASSEY, 2018, p. 190).

Vivências espaciais. Nos aproximamos do entendimento do espaço como múltiplo, aberto e não temos a intenção, a partir dos mapas vivenciais que produzimos, de dizer que são um resumo de nossas vidas. Esse endereçamento se relaciona com o entendimento do espaço como coetâneo e um registro do “aqui e agora” (MASSEY, 2008). Por eventualidades, a autora destaca a dimensão do *acontecimento*:

Algumas vezes há tentativas de traçar limites, mas mesmo esses não se referem, geralmente, a tudo: são sistemas seletivos de filtragem, seus significados e efeito são constantemente renegociados. E eles são, constantemente, transgredidos. Lugares não como pontos ou áreas em mapas, mas como integrações de espaço e tempo, como *eventualidades* espaço-temporais (MASSEY, 2008, p. 191).

Em um dos nossos encontros da manhã trabalhamos com mapas e imagens de satélite e buscamos, a partir disso, pensar as diferentes escalas e espaços do mundo constituindo outras/novas relações com os espaços. Propomos mapas vivenciais constituídos pelas crianças. A conversa iniciou sobre os lugares que as crianças vivenciam no bairro, sem a pretensão de se limitar a esse, pensando os deslocamentos e as vivências no espaço.

[...] nós, geógrafos (e claro, outros campos acadêmicos), ao olharmos as crianças em suas vidas, em seus espaços vivenciados, devemos lembrar (e cuidar) dos assombros dos determinismos que nos rondam constantemente, buscando o prévio, o já dito, o já estabelecido e limpando (nem sempre com cerdas suaves) o novo, a criação, o que seria descomedido! Fixamos em narrativas as infâncias que desejamos ver. Falamos em adultocentrismo, mas não podemos deixar de falar em egocentrismo adulto! Toda teoria é um preâmbulo do outro e, em tempos obscuros e difíceis, de retrocessos, podem ser precisas sentenças de fossilização (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 1042).

Esta compreensão está viva e buscamos estar constantemente atentos ao que, às vezes, parece já consolidado e que se apresenta fechado e fixado como correto. Mantivemo-nos atentos para não estar fazendo a manutenção do paternalismo como mecanismo pedagógico, e ainda para nós, tão vigente e operante nas diferentes faces do cotidiano.

A busca, no *google maps*, começou pela escola, a partir do nome da rua. Dessa forma, chegamos às casas e conversamos sobre os bairros da cidade de Bento Gonçalves

Figura 22 - Pesquisando imagens e mapas do bairro



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Logo apareceram os lugares: “- *Essa é a quarta a gente joga futebol! Eu joga campeonato dentro*” – disse Ednisson fazendo referência ao ginásio do bairro. E, seguiu: “- *Aqui é a escola mesmo. Aqui perto de floresta. Eu viro para cá, passo pelo ginásio, deixo ver... e viro para cá! Desce pra cá, ó aqui uma dessas duas é a minha casa*” (EDNISSON, 2022).

Figura 23 - Imagem de satélite com a localização da escola



Fonte: Google Maps, 2022.

A floresta, denominada pelas crianças também como matinho já se estabeleceu como um ponto de referência, visto que a rua da escola dá direto a ele e os moradores do bairro utilizam uma trilha para atravessá-lo, facilitando e encurtando o deslocamento a pé. No início de 2023, começou um projeto urbano e esse espaço está sendo transformado em um loteamento pela especulação imobiliária, por ser localizado próximo a região central da cidade. Implica dizer que hoje, na escrita – tempo depois da vivência com as crianças - este matinho já não está mais lá e, provavelmente por isso, estaria como intervenção feita pelas crianças de outro modo, a supor pela ausência dele.

JOAQUIM:

- *Eu vi que aqui também tem um trilho para subir, né? Já passaram ali?*

EDNISSON:

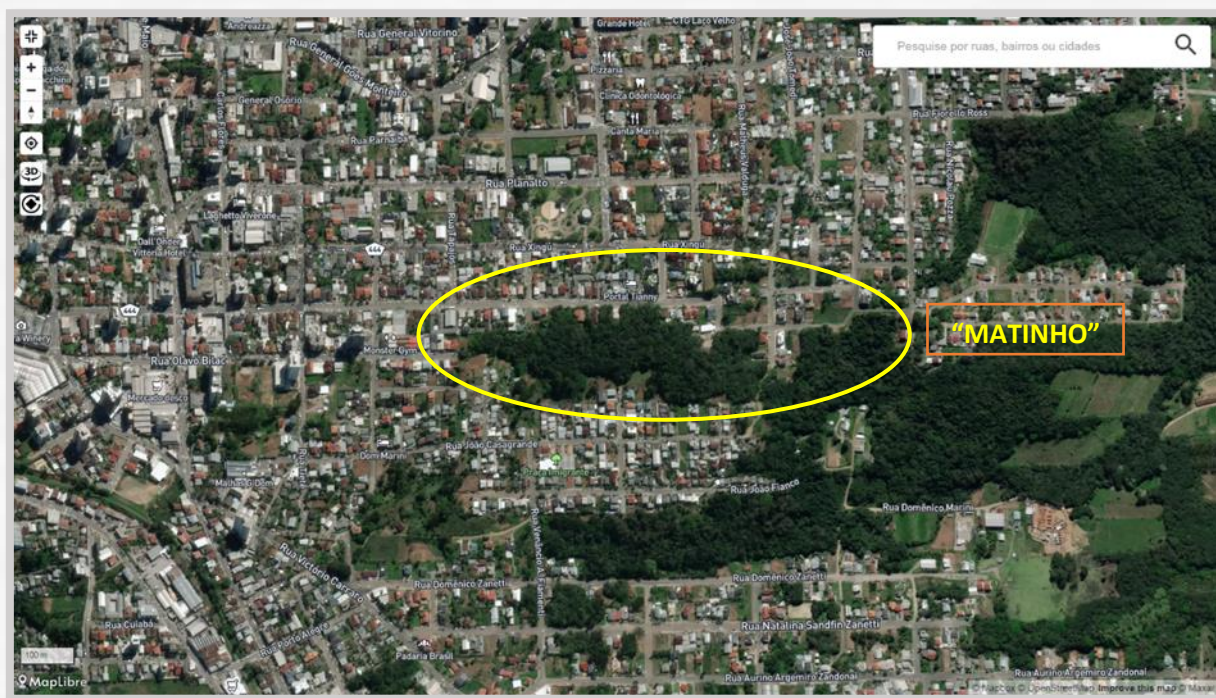
- *Sim. Quando a gente ganhou o campeonato a gente fez uma festa, quando a gente chamou o Felipe e Matheus eles moram lá perto da Fenavinho⁵⁴ e passam aqui na mata.*

NÁDIA:

- *E minha mãe trabalha perto da APAE. A gente tem um caminho que sobe pelo matinho, a gente vira e sai pela rua da escola.*

(Diário de Campo, 2022)

Figura 24 - Imagem de satélite com a localização do “matinho”



Fonte: Google Maps, 2022.

Localizando as casas de cada uma das crianças, propomos a elaboração dos nossos mapas vivenciais. Nesse momento Nádia questiona: “- *A gente vai fazer todos os caminhos?*”. Conversamos sobre o que é um mapa vivencial, sem apresentar uma receita e que se trata de um mapa de nossas vivências, nossos lugares, e que não existe um modelo pronto. E, dialogamos ainda de que não se trata apenas dos lugares do nosso bairro, a partir de alguns elementos trazidos em outros encontros, por exemplo, quando Ednisson havia falado que gostava de ir passear no centro, ou, da Nádia que já havia morado em outros bairros da cidade. Consolidamos juntos que é

⁵⁴ Fenavinho é um bairro da cidade de Bento Gonçalves, próximo ao bairro Imigrante de onde estávamos.

um mapa aberto, e que se registra o que nos faz sentido e, de alguma forma, constitui, cada indivíduo por ser único e diferente, como as questões acima ou mesmo dos países de origem, do Brasil etc.

Alguns repertórios estavam disponíveis para serem utilizados como mapas impressos: mapa do mundo, mapa da América, mapa do Haiti, Venezuela, Brasil, mapa do Rio Grande do Sul e de Bento Gonçalves. Além desses mapas, alguns mapas dos bairros mais próximos da escola com o nome das ruas também se encontravam ali. Folhas, cartolinas, canetões, canetinhas, lápis de cor, giz de cera, tinta, pincéis e outros materiais escolares estavam disponibilizados para uso conforme escolha. Cada um podia optar por quais recursos e forma gostariam de elaborar seus mapas.

Sobre isso, cabe dizer que refletimos sobre a intencionalidade pedagógica que coloca o adulto na responsabilidade de preparar espaços, materiais e situações que as crianças estarão envolvidas, mas que não pressupõe que estarão da mesma forma envolvidas, ou que, neste caso dos mapas vivenciais, serão parecidos ou da mesma maneira. Implica dizer que sabíamos o que faríamos, mas não almejamos um resultado, um padrão resposta ou de onde esta proposta daria. Vimo-nos em um momento de muito aprendizado dos lugares das crianças.

Nádia (2022) diz o que vai fazer: “*Vou fazer o caminho*” e solicita se pode recortar os mapas. Afirmamos que eles podiam fazer da forma que escolhessem. Em um encontro anterior, Nádia havia expressado que tinha um mapa do mundo em sua casa. Momento depois dos recortes, ela pega uma canetinha vermelha e começa explicar aos demais as cidades que morava na Venezuela e começa a traçar os caminhos usando uma composição de mapas de diferentes escalas. No notebook ela digita no buscador “*El Tigre*” e a conversa se estabelece sobre a cidade e o bairro que morava na Venezuela.

NÁDIA:

- *Eu to procurando onde eu morava.*

JOAQUIM:

- *El Tigre, deve ser isso aqui tudo, toda essa parte aqui.*

NÁDIA:

- *Aham.*

JOAQUIM:

- *Você lembra o nome da rua? El tigre é o bairro? Que tinha perto lá?*

NÁDIA:

- *Tinha uma padaria. Não me lembro muito bem.*

JOAQUIM:

- *Tem uns terrenos bem grande aí, né?*

NÁDIA:

- Perto da padaria tinha um parque que era depois. Perto de onde eu morava tinha um posto de gasolina... E uma parada de ônibus.

JOAQUIM:

- Tu falaste que era perto do Rio, era o Rio tigre, ou era outra cidade? (No mapa aparecia o nome desse rio que foi registrado)

NÁDIA:

- Então, deixa por aqui. Sim, eu acho que ele se vai aqui. Aqui! Agora a gente está no bairro. Eu morava perto de uma suburbana. Eu lembro que toda essa parte aqui era o bairro.

JOAQUIM:

- Ah que legal, que show!

(Diário de Campo, 2022)

Suburbano tem relação aos bairros que estão fora da cidade. Essa paisagem mostrada por Nádia, composta por terrenos e lugares distantes entre si. Em seus lugares de vivência, Nádia desenhou e descreveu um local amplo de brincadeiras, um campinho de futebol, um caminho que dava acesso ao rio, também registrou coisas que não gostava, relatando perigos dessa região.

Figura 25 - Desenho dos lugares de vivência da Nádia.



Fonte: NÁDIA, 2022.

JOAQUIM:

- *Que lindo, Nádia!*

NÁDIA:

- *Essa era para ser uma quadra, a gente jogava um pouco de bola lá.*

JOAQUIM:

- *As goleiras... E, aqui?*

NÁDIA:

- *Era pra ser o rio.*

JOAQUIM:

- *Que legal!*

NÁDIA:

- *Aqui era um buraco grandão lá é um tipo de barranco bem fundo!*

Ninguém ficava muito perto lá.

Nessa parte aqui é mais ou menos um barranco, só que todo mundo jogava lixo, já que nunca passava lixeiro.

JOAQUIM:

- *Não passava o lixeiro, é?*

NÁDIA:

- *Aqui era pra tomar banho, só que como eu não queria estragar o campinho, aí eu tirei.*

JOAQUIM:

- *E aqui?*

NÁDIA:

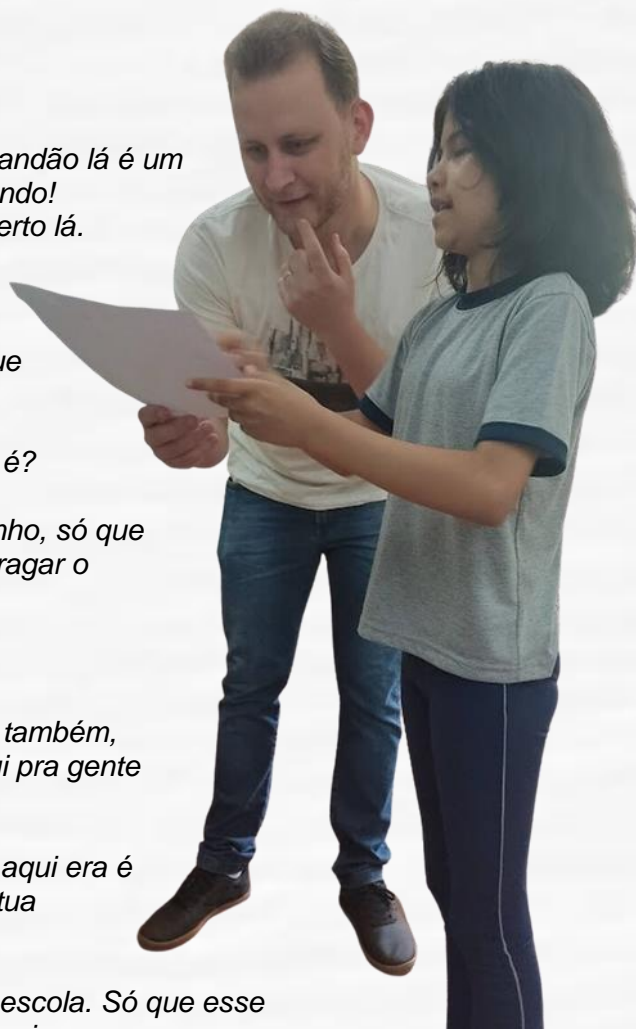
- *É um tipo de barranco também, uma descidinha por aqui pra gente passar.*

JOAQUIM:

- *Dá para ver aqui. Isso aqui era é perto da tua escola, da tua casa?*

NÁDIA:

- *Para lá chegava até a escola. Só que esse caminho era meio que perigoso...*



(Diário de Campo, 2022)

Na construção do seu mapa vivencial, a conversa se dá sobre os lugares registrados:

JOAQUIM:

- *Que legal que está ficando, Nádia! É os lugares que você mais gosta?*

NÁDIA:

- *Não, é os caminhos, os lugares que mais fiquei. Porque se tivesse todos os lugares, estaria tudo de vermelho!*

“Caminhos que fiz até aqui”, título escolhido pela Nádia para registrar o que constituiria seu mapa vivencial. Inicialmente registrou os Estados de moradia na Venezuela. Desses, fez uma ligação até o Brasil, registrando o deslocamento passando pelo Estado do Paraná e vindo para Bento Gonçalves. No mapa do município, registrou os bairros que morou até chegar em sua residência atual, marcando a escola. Nádia estabelece uma legenda, mostrando, a partir de desenhos de carinhas, o sentimento ao estar nesses lugares.

O processo que Nádia desenvolve nos permite estabelecer uma reflexão sobre o sentido aberto de “lugar”, que tem a ver com o que Massey (2008) traz: “como um tecer de estórias em processo, como um momento dentro das geometrias de poder, como uma constelação particular, dentro de topografias mais amplas de espaço, e como em processo, uma tarefa inacabada” (p. 191). Nádia apresenta-nos múltiplos espaços e lugares e novas proposições para eles. Relaciona-se com

[...] escapar de uma imaginação de espaço como superfície é abandonar, também, essa visão de lugar. Se o espaço é, sem dúvida, uma simultaneidade de estórias-até-então, lugares são, portanto, coleções dessas estórias, articulações dentro das mais amplas geometrias do poder do espaço (MASSEY, 2018, p. 190).

A questão em discussão é, sobretudo, uma ampliação desse espaço como acabado, ou como simplesmente seguindo uma lógica pré-estabelecida. O espaço pode ser uma composição de lugares, assim como nos traz Massey do aqui e agora. Isto é, uma geometria de poder que é/pode ser desafiado e questionado. Ao evocar as transformações desses espaços, a partir de uma lógica de poder instituído, podemos relacionar com o entendimento das *rugosidades* do espaço de Milton Santos (2006) “Chamemos rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares” (SANTOS, 2006, p. 91). Relaciona-se com as contribuições de Aitken (2019), do direito ao espaço pelas crianças e pelos jovens, de uma *ética sustentável*, como sujeitos ativos e protagonistas.

Esse processo gerou um entendimento de quais são as nossas lembranças espaciais. Para isso, como seres humanos, temos a capacidade de criarmos instrumentos e dispositivos para auxiliar nossa memória. Nesse nosso caso, Nádia buscou os lugares a partir de suas lembranças e compartilhou conosco a vivência

espacial usando as fotografias (indicadas logo abaixo em suas pesquisas em buscador).

Vigotski (1999), em *O método instrumental em Psicologia*, fala dos instrumentos psicológicos como sendo dispositivos sociais, portanto não orgânicos ou individuais.

Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais, etc (VIGOTSKI, 1999, p 93-94).



NÁDIA:

- *Eu lembro de uma cidade muito bonita.*

JOAQUIM:

- *Sabe como é que o nome?*

NÁDIA:

- *Mérida!*

JOAQUIM:

- *Vamos procurar Mérida?*

NÁDIA:

- *É bem bonito. Mérida, Venezuela, já parece aqui. Eu posso olhar as fotos?*

JOAQUIM:

- *Pode, vai passando para baixo!*

NÁDIA:

- *Tinha uma igreja de pedra. Aqui!*

(Diário de Campo, 2022)



À medida que olhávamos as fotografias, os mapas das cidades, Nádia elaborava seu pensamento organizando as ferramentas que não foram “ensinadas” pelos adultos que estavam ali. Nádia já relatava que em casa explora um mapa que tem. Portanto, criamos e elaboramos nossas relações com o mundo a partir de instrumentos.

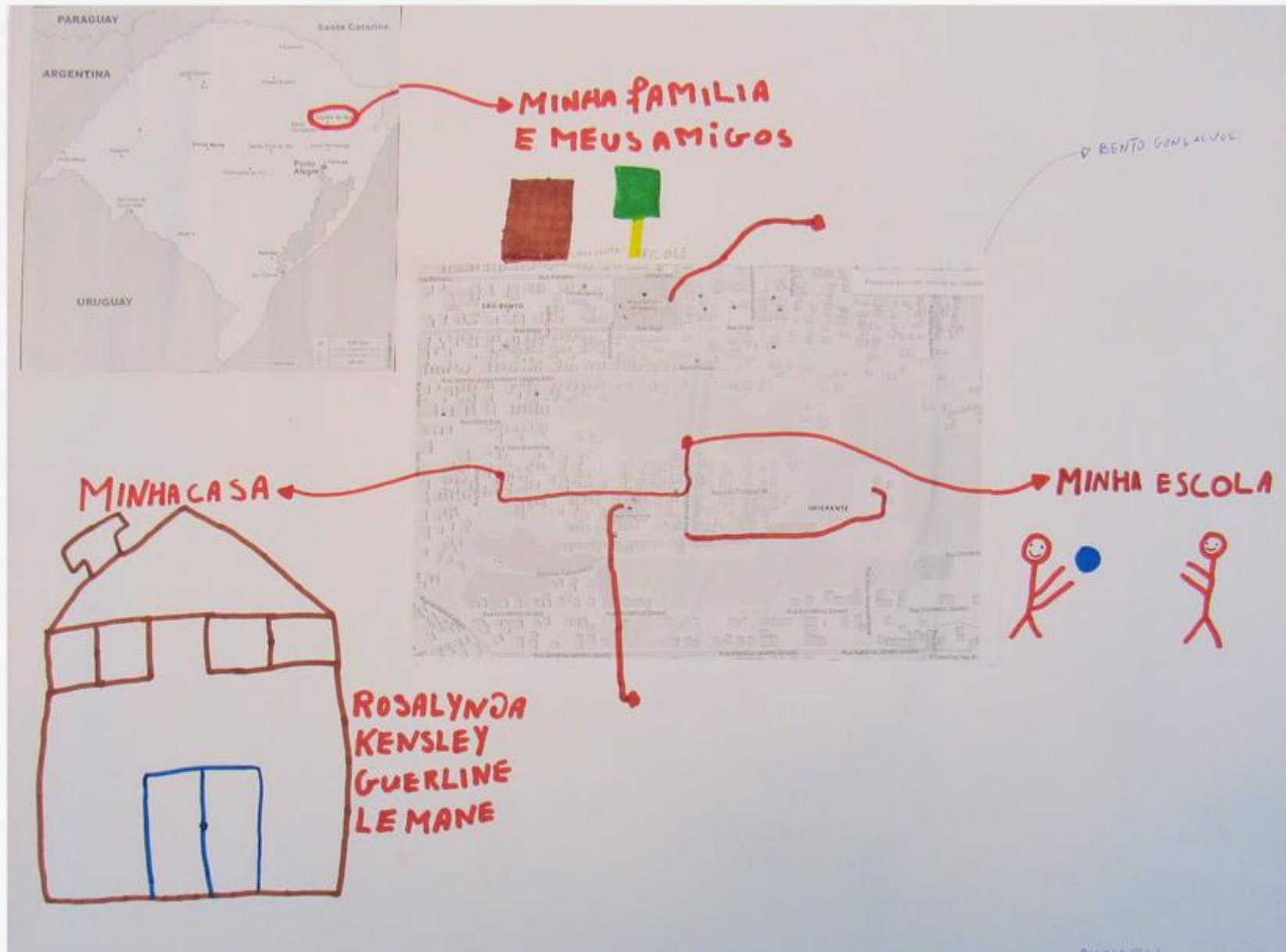
Quando Nádia traz, a partir dos mapas, os locais por onde esteve, estabelece com esses signos uma relação direta com o mundo. Isso é o *Método Instrumental* que Vigotski desenvolve, como a lei geral do desenvolvimento, o mapa vivencial se transformou num guardião da memória espacial.

Rosalynnda criou seu mapa a partir de suas vivências no Brasil.

ALANA:
- *O que é ali, Rosa?*
ROSALYNDA:
- *Minha casa.*
ALANA:
- *Quem mora lá na sua casa Rosa?*
ROSALYNDA:
- *Meu pai, minha mãe e meu irmão.*
ALANA:
- *Mais velho ou mais novo? Se você quiser desenhar pode, se você quiser escrever o nome deles também pode... Você pode fazer o que você quiser...*
ROSALYNDA:
- *Eu gosto de ir pra Caxias passear.*
ALANA:
- *Vamos procurar Caxias então, o que acha?*
JOAQUIM:
- *Aqui, ó. Vamos procurar no mapa do Rio Grande do Sul.*
ALANA:
- *Aí a gente pode fazer o seguinte. Quem mora lá?*
ROSALYNDA:
- *Minha tia...*
ALANA:
- *E o que você gosta de fazer quando vai para lá?*
ROSALYNDA:
- *Tomar sorvete e picolé!*
ALANA:
- *Hum... E aqui você desenhou uma brincadeira que você gosta?*
ROSALYNDA:
- *Sim, Vôlei.*
JOAQUIM:
- *Hummm! Olha que que a rosa vai comer em Caxias? Sorvete e picolé!*
(Diário de Campo, 2022)



Mapa 4 - Mapa vivencial da Rosalynda.



As discussões sobre os lugares de vivência têm como centralidade os acontecimentos recentes e principalmente relacionados a sua família. Rosalynda traz os familiares para o centro de seu mapa vivencial, mostrando quem mora com ela na casa, o trajeto da escola até sua casa e o passeio para a cidade de Caxias do Sul, que é a maior cidade da região e onde mora sua tia.

No início de maio de 2023, em uma visita à escola, recebemos a informação que Rosalynda e família haviam ido para o México no final do ano, se deslocando junto com outros imigrantes haitianos com intuito de chegar aos EUA. A família de Rosalynda, antes de ir, avisou a escola que, se retornassem, gostaria da vaga dela na mesma instituição. Esse movimento mostra um ponto de segurança, em caso de insucesso de entrada nos EUA, pelo México. Na hipótese de não conseguirem, retornariam para cá. Tomamos emprestado novamente a canção *Caminantes*, para, ao som dela, pensar nas crianças-migrantes-estrangeiras que seguem vivenciando espaços, dos quais como vínhamos pensando, demonstram e atravessa as muitas estórias por suas geometrias do poder, que seja aceitando ou não os imigrantes.

Rosalynda relatou que um de seus irmãos mora no México com a namorada. A discussão inicia-se com Rosalynda e Ednisson que vieram da mesma cidade no Haiti falando sobre a idade do irmão de Rosalynda:

EDNISSON:

- *Mieli? Mieli já é muito velho Rosalynda!*

ROSALYNDA:

- *Ele tem só 20 anos!*

EDNISSON:

- *Vinte anos já é velho ele nem tinha ido na escola...*

JOAQUIM:

- *Depende do ponto de vista, né?*

EDNISSON:

- *Ele não gosta de ficar na escola...Ele nem tava em escola ainda...*

ROSALYNDA:

- *Ele foi pro México.*

ALANA:

- *E ele foi sozinho para o México?*

ROSALYNDA:

- *Não, com a namorada dele...*

JOAQUIM:

- *É, são histórias, né? E a gente vai circulando no mundo, indo e vindo de lugares diferentes.*

(Diário de Campo, 2022)

Quando pensamos nos deslocamentos, palavras como migrantes, imigrantes, refugiados nos vinham com muita força. Fazemos o exercício de escová-las, na

tentativa de vê-las de novo e, uma vez mais, desconfiando que elas fossem as que melhores podiam falar sobre esses movimentos de estórias e de vidas.

Hannah Arendt, em um escrito datado de 1943, intitulado: *Nós, os refugiados*⁵⁵ sobre a perseguição de Hitler aos judeus, discorre como se sentia ao ser chamada de refugiada e os preconceitos e predefinições dadas aos imigrantes.

Um refugiado costuma ser uma pessoa obrigada a procurar refúgio devido a algum ato cometido ou por alguma opinião política. Bom, é verdade que tivemos que procurar refúgio; mas não cometemos nenhum ato e a maioria de nós nunca sonhou em ter qualquer opinião política radical. O sentido do termo “refugiado” mudou conosco. Agora “refugiados” são aqueles de nós que chegaram à infelicidade de chegar a um novo país sem meios e tiveram que ser ajudados por comitês de refugiados. Antes desta guerra começar éramos ainda mais sensíveis a sermos chamados refugiados. Demos o nosso melhor para provar aos outros que éramos apenas imigrantes comuns. Afirmávamos que tínhamos partido pela nossa própria vontade para países da nossa escolha e negávamos que a nossa situação tivesse algo a ver com “supostos problemas judaicos”. Sim, eramos “imigrantes” ou “recém-chegados” que tínhamos deixado o nosso país porque, num belo dia, não nos convinha mais ficar, ou puramente por razões econômicas. Queríamos reconstruir as nossas vidas, isso era tudo. De modo a reconstruir a vida tem que se ser forte e otimista. Portanto, éramos bastante otimistas (ARENDR, 1996, p. 7).

Deslocamo-nos com perguntas que sempre nos movem a seguir pensando, como: O que os imigrantes pensam sobre seus deslocamentos? Como a mídia representa os imigrantes? O que as crianças que vivenciam e produzem estes movimentos pensam sobre isso?

Escolhemos *crianças-migrantes-estrangeiras* como denominação por não estarmos preocupadas se eram refugiadas, apátridas, deslocadas, etc. Compõe discussões importantes de larga escola, acerca dos termos endereçados e vem sendo desenvolvida em grande medida por áreas como as relações internacionais, o direito internacional. Contudo, pouco têm se dedicado a pensar com e sobre as crianças que também protagonizam estes movimentos.

Nosso intuito era estar com as *crianças-migrantes-estrangeiras*, que nesta escolha abarca: a) *crianças*: porque é delas, com elas e sobre elas que estamos a pensar e estar. Queremos marcar o protagonismo delas, inclusive conceitualmente; b) *migrantes*: os movimentos de migrar dentro do seu país, por exemplo a Nádia,

⁵⁵ Texto foi traduzido por Ricardo Santos, sendo originalmente publicado no ano de 1943, no jornal The Menorah Journal. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/20131214_hannah_arendt_nos_os_refugiados.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

quando mostra que morou em pelo menos quatro locais diferentes na Venezuela, ou as migrações internas aqui no Brasil e as imigrações; c) *estrangeiridade*: essa condição que todos nós habitamos (ou deveríamos habitar) e que nos provoca, que pode ser estrangeiro no espaço, na língua, nos costumes, na comida. Esta é uma escolha, sempre diante de outras possíveis, mas que neste momento se coloca porque consegue abarcar esses processos vividos com as crianças que nos convocam a pensar para além do estabelecido, mostrando suas visões políticas e sociais, por exemplo, sobre seus países de origem e sobre o lugar a que estão inseridas.

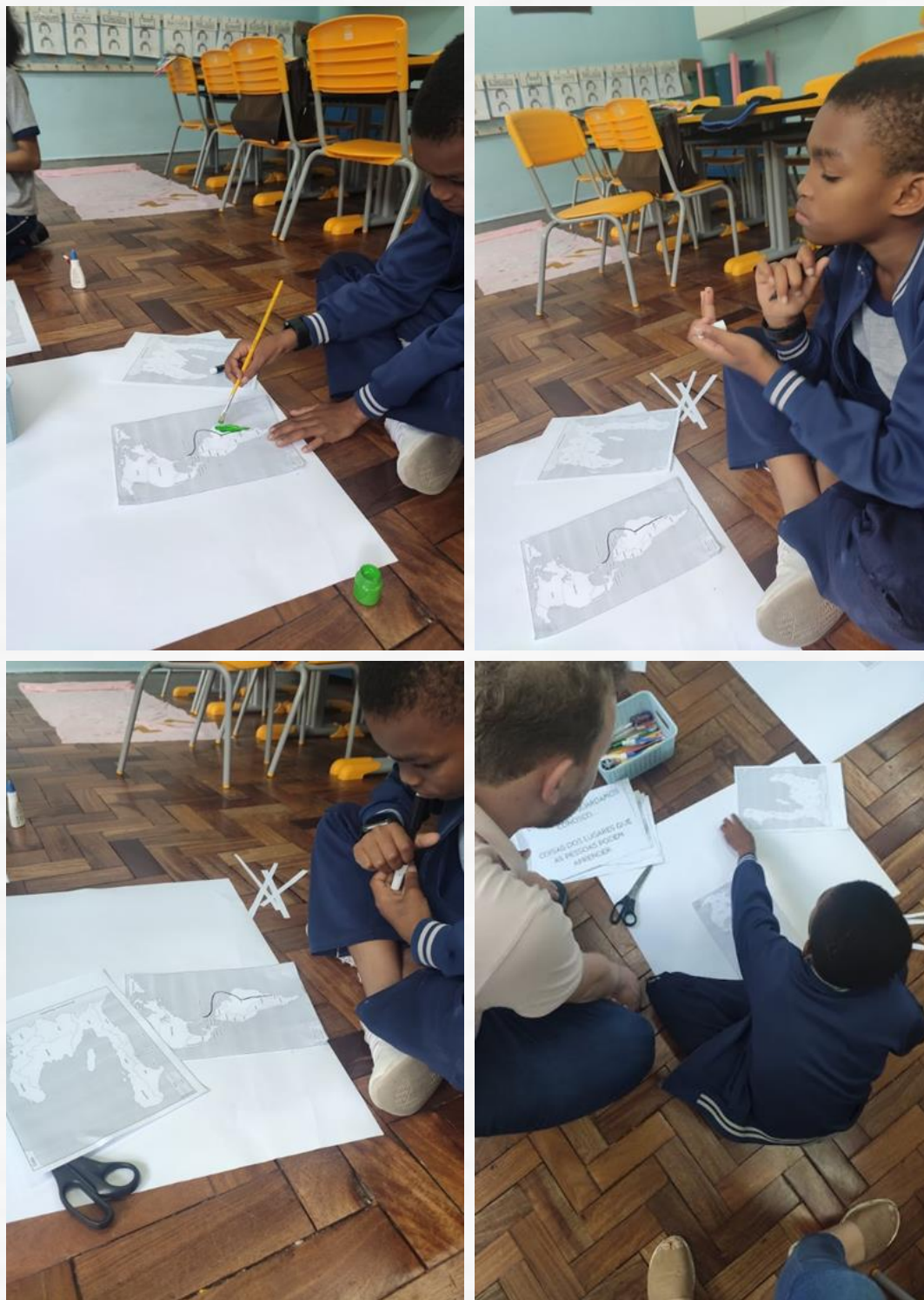
Apoiados na teoria histórico-cultural de Vigotski que pressupõe a compreensão de que não passamos do natural para o social, mas somos uma unidade no afeto-intelecto. Ou seja, não nos interessa somente o conteúdo “assimilado”, mas o sentimento desse conteúdo, como ele mobiliza nossas emoções. Entendemos também o aprender como aberto, a partir de Deleuze, não sabemos o fim, é processo, é devir, atravessados por uma cartografia, em que longitudes e latitudes do humano nos forjam. Relacionamos aqui com os acontecimentos no tempo-espaço de Massey (2008) que instiga a fuga dos determinismos e a distância das certezas. Aprendemos a partir das relações com o mundo e como ele se relaciona comigo, nessa fronteira, onde habita o imprevisível: eu aprendo *com* e *através* do outro.

Discutir as questões com as crianças exige assumir o ato responsivo e ético de estar com elas. É difícil escrever sobre o outro, assim como escrever sobre nós mesmos. São vários os acabamentos, relacionados ao já mencionado paternalismo pedagógico, que pressupõe que os adultos é que definem, que estabelecem o que, como e quando as coisas devem serem feitas. Parecido com o exemplo do que vimos na educação em Kant. Na contramão, atemo-nos e buscamos a produção do novo, o que foge, escapa, algo como as linhas de fuga deleuzianas: reconhecimento do método como processo.

Ednisson produziu seu mapa a partir dos vários diálogos de suas vivências espaciais, seja no deslocamento para chegar ao Brasil, na cidade de Bento Gonçalves ou no que está por vir, a partir de um imaginário. Cabe ressaltar que tomamos distância de algumas compreensões sobre imaginário, por vezes bem difundidas no campo da educação, de momentos fantasias como invenção esvaziada de sentidos das crianças. Tratamos, aqui, imaginário ligado ao entendimento de reelaboração

criadora (VIGOTSKI, 2004), da produção do novo, nesse caso ao projetar seu futuro em 2025 em Paris.

Figura 26 - Construção do mapa vivencial do Ednisson



Fonte: Acervo do autor, 2022.

JOAQUIM:
 - *Você falou um lugar que mais joga futebol...*
 EDNISSON:
 - *No ginásio, aqui. Tá no mapa aqui!* (apontando para o ginásio no mapa)
 JOAQUIM:
 - *Aqui, ó, tem esse aqui também.*
 EDNISSON:
 - *Eu vou aqui, depois vou jogar futebol aqui...* (apontando para a praça)
Ainda não achei a Fenavinho!
 JOAQUIM:
 - *O que você gosta de fazer lá?*
 EDNISSON:
 - *Andar de bici numa pista.*
 ALANA:
 - *Na Fundaparque⁵⁶?*
 EDNISSON:
 - *Isso, dentro da parque!*
 ALANA:
 - *A gente vai caminhar ou andar de bicicleta lá, também!*
 EDNISSON:
 - *Vocês moram na mesma casa?* ⁵⁷
 JOAQUIM:
 - *Sim.*
 JOAQUIM:
 - *O Fenavinho fica pra cá, óh. Porque o bairro São Francisco, e o Planalto fica para cá, ó.*
 ALANA:
 - *Não tem no mapa?*
 JOAQUIM:
 - *Não está aparecendo aqui... Vamos ver aqui... sabe onde é a praça do Planalto que você falou esses dias? Como você faz para chegar ao parque da Fenavinho?*
 EDNISSON:
 - *É muito lindo lá. Eu venho pra cá, daí pra lá e já chego lá.*
 JOAQUIM:
 - *Você cruza aqui o matinho?*

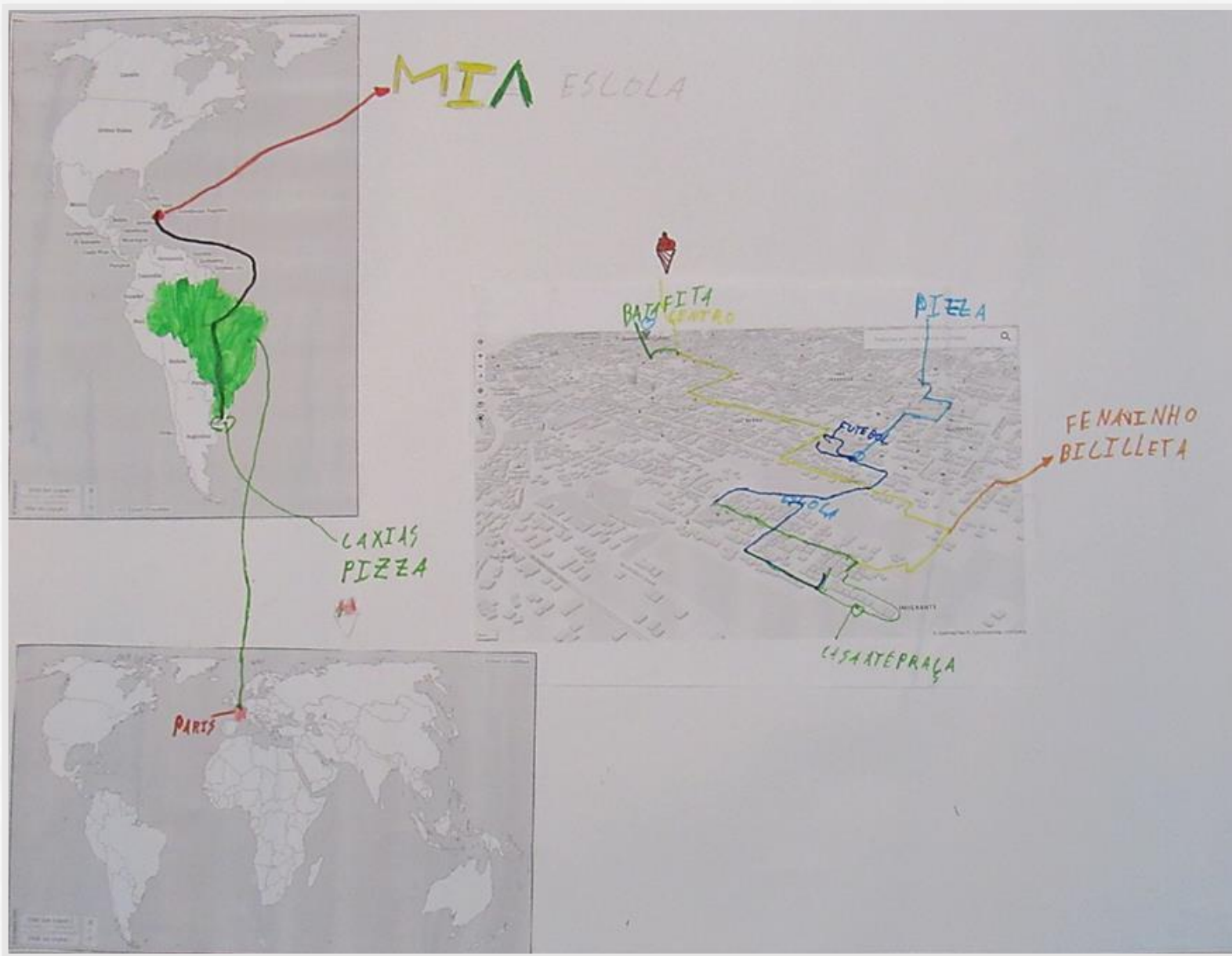
(Diário de Campo, 2022)

Os lugares de vivência de Ednisson relacionados ao brincar são: andar de bicicleta no parque, jogar futebol no ginásio do bairro, como também a passear no centro. Como já estávamos em outros momentos juntos, nos encontros anteriores, esse encontro serviu para registrar muitas das vivências que foram expostas pelo diálogo. Ednisson tinha falado que gostava de andar no centro. A partir das conversas, a rota traçada passa pelo “matinho” que comentamos na exploração inicial.

⁵⁶ No Parque de Eventos de Bento Gonçalves, há espaços asfaltados e muita vegetação que a população utiliza de forma gratuita para práticas diversas: caminhadas, corridas, ciclismo, etc. uma estrutura preparada para abrigar os variados eventos, dispendo de uma área territorial de 322.566 m², Disponível em: <http://www.fundaparque.com.br/sobre>. Acesso em: 13 abr. 2023.

⁵⁷ Vejamos: a conversa sobre andar de bicicleta ao redor do Parque de Eventos ser uma atividade compartilhada entre nós escapa para a pergunta: *vocês moram na mesma casa?* que supõe ser certamente também o pedido de qual relação há entre os adultos que ali estão.

Mapa 5 - Mapa vivencial do Ednisson



Fonte: EDNISSON, 2022.

EDNISSON:

- Quando eu passei lá em cima eu posso passar aí em baixo também.

JOAQUIM:

- Ah, pode tanto por um lado, como pelo outro.
Você disse esses dias que gostava de andar de
bici no centro?

EDNISSON:

- Aham, vou usar vermelho. Não, vou usar
amarelo!

JOAQUIM:

- Achou no mapa?

EDNISSON:

- Aqui está o centro. E eu passei aqui no final de rua. Eu vou
por aqui, daí com a bici. Aqui é meu garagem.

JOAQUIM:

- Você vai com a bici sozinho?

ALANA:

- E aí, o que que você gosta de fazer lá no centro, por exemplo?

EDNISSON:

- Tomar sorvete! Eu não consigo desenhar.

ALANA:

- Eu vou te ajudar a desenhar um. Bem fácil, quer ver, ó. Viu? Ó fica
parecido até.

EDNISSON:

- E eu também onde tem sorvete, eu gosto de comer burger.

ALANA:

- Ah, você come Burger?

EDNISSON:

- Perto, e tomar sorvete depois.

ALANA:

- Ali no centro tem uma fonte que jorra uma água que imita o vinho, tu
conhece?

EDNISSON:

- Sim, eu sempre vai ali!! Em verde eu botar casa até praça. Praça grande.

JOAQUIM:

- E o que você mais faz lá?

EDNISSON:

- Jogar futebol. Eu passo aqui para jogar futebol,
depois aqui para jogar vôlei. É fu...te...bol...
(soletrando a palavra futebol para escrever no
mapa)

JOAQUIM:

- Isso. Então, você falou que gosta de ir à
Fenavinho. Vamos pensar junto, qual é o caminho
para a Fenavinho?

EDNISSON:

- Eu pego no final da rua onde tem a praça, aqui, aqui e aqui e aqui. Aqui é
onde amiga de minha mãe morou..

JOAQUIM:

- Ah!

EDNISSON:

- É amiga de minha mãe eu chamo de tia.

EDNISSON:

- Tem o restaurante de pizzaria perto da praça.

ALANA:

- Tu foi na pizzaria!? Eu vou ter que começar a sair com vocês. É chocolate,
picolé, pizzaria...

EDNISSON:

- O caminho eu fui no pizza ali, passei aqui, depois aqui, depois eu passo lá.



JOAQUIM:

- Ali perto tem a casa de cultura, conhece ali?

EDNISSON:

- Aham. Piz...za! (soletrando)

JOAQUIM:

- Então, ó... você colocou já pizza, sorvete, futebol e o caminho de casa, que é o parque da bike.

EDNISSON:

- Ainda eu esqueci uma coisa boa. Comer batata frita!

ALANA:

- Eu estou vendo que eu tenho que sair mais com eles!

EDNISSON:

- Lembrei uma coisa lá do mapa de Caxias.

JOAQUIM:

- A gente pode escrever também...

EDNISSON:

- Pizza...

EDNISSON:

- Todo lugar eu gosto! Ó, eu fui olhar meu caminho de escola quando eu fui.

JOAQUIM:

- Sim, vamos marcar a escola, não ficou marcada, né?

EDNISSON:

- Eu preciso um outro mapa!

JOAQUIM:

- De que?

EDNISSON:

- Paris!

EDNISSON:

- E quando eu vem no Brasil, quando eu sair de Haiti vim no Brasil, depois no Rio Grande do Sul, depois eu vim em Bento. Eu vou colar aqui. Eu vou em 2025. Eu em 2025 vou fazer passaporte de brasileiro.

JOAQUIM:

- Agora a gente precisa achar Paris aqui, tu conhece o mapa da Europa?

ALANA:

- Você tem família em Paris, né?

EDNISSON:

- Sim, tem seis. Deixa eu ver. Aqui é Paris.

JOAQUIM:

- É na França. A França fica aqui. E Paris é a capital da França. Vamos ver aqui, ó Portugal, Espanha eles ficam bem coladinho aqui, ó.

EDNISSON:

- Bem aqui.

EDNISSON:

- É pequeno, bem pequenininho aqui. (Referindo a França que é pequena no mapa)

Quando eu sair no Brasil eu vou na França! Profe, eu posso marcar quando eu sair no Brasil eu vou na França?

JOAQUIM:

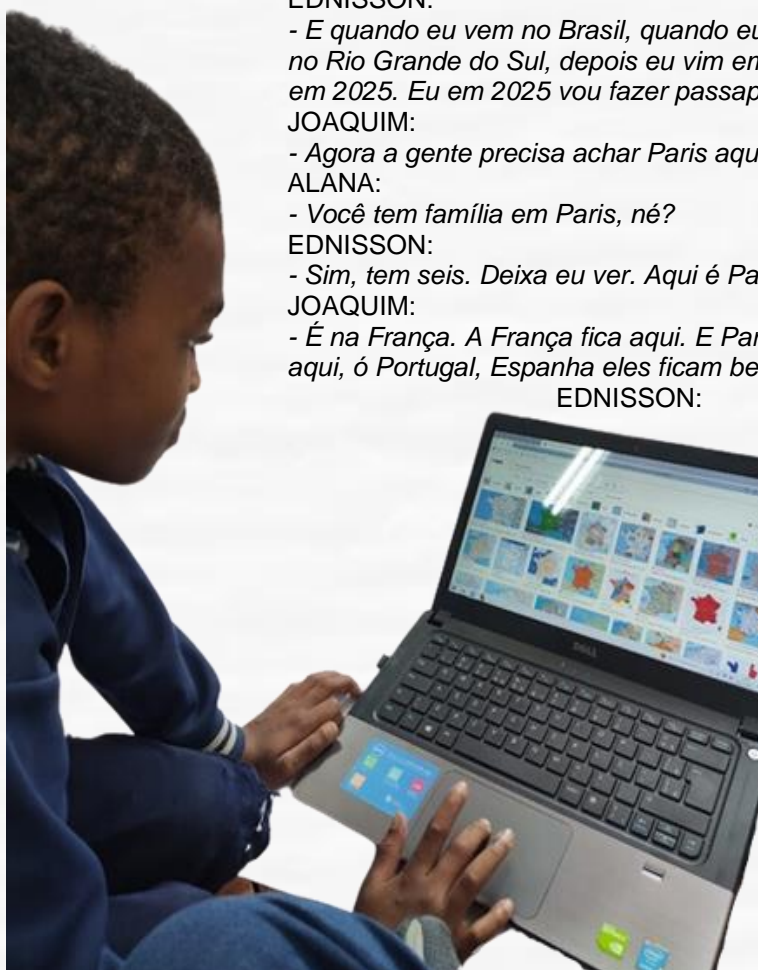
- Oi, pode claro!

EDNISSON:

- Aí, quando eu saí no Brasil vou em Paris lá na França, na cidade mesmo.

Profe, vem aqui ver onde minha tia morou!

JOAQUIM:



- Olha que que tem lá no fundo, Ednisson! Sabe o que que é aquela?

NÁDIA:

- A torre!

EDNISSON:

- É muito legal lá.

(Diário de Campo, 2022)

A naturalização brasileira ordinária é concedida a estrangeiros que desejam naturalizar-se e que preencherem os requisitos: ter capacidade civil, segundo a lei brasileira; ter residência em território nacional por, no mínimo, 4 anos. Ou seja, com sua chegada em 2021, já sabe que em 2025 terá o passaporte brasileiro e deseja ir para a França. Assim, podemos pensar sobre uma perspectiva não de uma desterritorialização, na lógica da falta, da perda de um território, mas de uma multiterritorialidade, ou de uma hibridização cultural (HAESBAERT, 2008). Isso é, as relações estabelecidas com diferentes países e culturas se dá hoje também por questões de comunicação, não somente fisicamente:

[...] dentro de uma mobilidade crescente, muito mais do que perderem vínculos de identificação com espaços determinados, “desterritorializando-se”, o mais comum é que indivíduos e grupos sociais desenvolvam, concomitantemente, vínculos identitários com mais de um território ou com territórios de características muito mais híbridas, “multiterritorializando-se” (HAESBAERT, 2008 p. 408).

Haesbaert (2008) dialoga com Massey (2008) na existência de uma geometria do poder, tratada anteriormente, em que as questões convocadas de uma homogeneização cultural pela globalização são levantadas. Ele vai analisar a multiterritorialidade não somente pelo aspecto físico da mobilidade, mas também uma multiterritorialidade virtual:

A multiterritorialidade, podemos dizer, manifesta-se de duas formas gerais: uma, de caráter mais amplo, que pode ser denominada de “multiterritorialidade *lato sensu*” ou sucessiva, e que envolve a vinculação de múltiplos territórios (zonais) articulados em rede, implicando, para os grupos sociais, um determinado grau de mobilidade física; e outra, de caráter mais específico, que podemos denominar de “multiterritorialidade *stricto sensu*” ou simultânea, e que envolve territórios em si mesmos híbridos e/ ou que permitem a articulação simultânea com outros territórios (por mecanismos de controle informacional ou virtual) (HAESBAERT, 2012, p. 35).

Essa discussão coloca em tensionamento a visão do espaço moderno, “o que está permanentemente em jogo são as limitações e a pretensão de um conceito

universal de espaço geográfico (ou mesmo de território) e de uma concepção linear e cumulativa de tempo histórico” (HAESBAERT, 2008, p. 408). Importante pensar que a evocação desse hibridismo cultural é sempre uma visão dupla. Ao mesmo tempo que se discute a proliferação de pensamentos fechados de lugar, limitantes e como exemplificamos no início deste texto, a situação vivenciada em uma comunidade local de Bento Gonçalves que defendiam o fechamento da comunidade para o progresso e a chegada de outras pessoas. Por outro lado, uma visão simplista e romântica do hibridismo cultural, de uma identidade fluida, de um pensamento nômade, poderia viver o espaço de forma completa, aniquilando as diferenças e ignorando uma “geografia do poder” que Massey (2008) traz. Assim, seria muito fácil justificar isso como crianças com deslocamentos híbridos, criança nômade, etc.

A construção dos mapas vivenciais deu-se com muitas reflexões e juntos fomos dialogando e aprendendo sobre os espaços importante destacados pelas crianças, seja trazendo reelaborações ou novos movimentos neles. À medida que construíamos seus mapas vivenciais, também reelaboramos nossas compreensões de espaço. Ao longo dos momentos que estivemos juntos, pensamos sobre os lugares, falando das ruas do Haiti, ou das montanhas da Venezuela, de espaços distantes, o matinho ao lado da escola, ou a pizzaria onde costumam ir com as famílias, entre outros. Ficamos a pensar que temos “muitos lugares colados aos nossos pés” (LOPES, 2013, p.16).

As crianças do grupo da tarde foram convidadas a elaborar um mapa vivencial a partir das suas vivências com massinhas de modelar. Utilizamos recursos diferentes e a seguir trazemos os diálogos presentes nesse momento:

MARI:

-Oiiii! Oba!!! Joice, hoje vamos trabalhar com massinha! A gente vai fazer o que com massinha!?

ELLIOT:

-Massinha de modelar, para mim?

JOAQUIM:

-Hoje a gente vai fazer um mapa vivencial! Olha só, pessoal. Hoje eu trouxe a massinha de modelar. Já trabalharam com massinha?

ELLIOT:

-Eu não!

JOAQUIM:

-Não!?

ELLIOT:

-Nunca!

JOAQUIM:

-Tá, como é que funciona? Quer ajuda para abrir?

ELLIOT:

-Eu já sei!

JOICE:

-É o jogo completo, tem os neons também.

MARI:

-Tem o neon rosa, Joice!

ELLIOT:

-Se a gente misturar as massinhas a gente vai fazer uma cor rara.

Dá para levar pra casa?

JOAQUIM:

-Tá, pode ser! A ideia é a gente fazer um mapa vivencial, os lugares que vocês gostam de viver. Pensaram em algo?

JOICE:

-Tem rosa, tem...

JOAQUIM:

-O que que você quer fazer ali? Ó, já tá saindo um rostinho! Isso a gente pode montar em cima da folha aqui mesmo.

ELLIOT:

-Aqui é o pescoço!

JOICE:

-Eu vou fazer outra coisa.

(Diário de Campo, 2022)

Iniciamos a proposta e começaram a surgir as conversas sobre as vivências e sobre o que estavam pensando. O primeiro assunto foi sobre cabelo, pois Mari tinha uma trancinha levantada na cabeça, pois um enfeite havia caído.

ELLIOT:

-Até tem um cabelo levantado!

MARI:

-É, caiu um.

ELLIOT:

-É porque cai o negócio. É, daí caiu.

JOAQUIM:

-Quem troca pra você, é a mana?

MARI:

-A mãe! Ou a dinda.

JOICE

-A gente troca toda semana o penteado.

MARI:

-A gente lava o cabelo no sábado!

JOICE:

-E a gente "pentia" no domingo!

JOAQUIM:

-Daí faz o penteado diferente! Que lindo!

(Diário de Campo, 2022)

A conversa seguiu e Elliot estava desenhando-o jogando bola. Primeiro teceu comentário sobre o rosto que havia feito e depois sobre jogar bola:

ELLIOT:

-Olha o meu rosto. Parece um terror! Parece de terror! Eu tô fazendo uma bola, com preto e branco, aí é só enrolar.

JOAQUIM:

-Uma bola de futebol, que legal! Você vai fazer você jogando bola?

ELLIOT:

-Sim!

JOAQUIM:

-Você nem gosta de jogar bola, eu acho?

ELLIOT:

-Eu gosto! Eu sempre vou para minha escola de jogar bola!

JOAQUIM:

-Onde fica a escola?

ELLIOT:

-É beeemmm longe!

JOAQUIM:

-E quem te leva? Tu vai sozinho?

ELLIOT:

-Sim. Vou sozinho com outras pessoas. Olha, vira uma bola agora!

JOAQUIM:

-Que legal! Deixa eu tirar uma foto dessa bola?

ELLIOT:

-É, agora eu vou só fazer assim que daí vira uma bola de verdade!



Elliot, ao desenhar a bola com a massinha, faz, a partir da sua imaginação e criação. Isso significa que não está somente “representando” ou fantasiando algo. Visto que, quando terminou de misturar as massinhas branca e preta, ele as coloca sobre a mesa, dá uma pequena apertadinha e diz que agora virou uma bola de verdade.

As vivências começam ter sabor e cheiro! Isso mesmo, o momento circula conversa sobre alguns pratos que gostam de comer. Mari faz um prato de “arroz com batatas” seu prato preferido que já havia comentado no encontro que nos apresentamos. Elliot faz panquecas!

JOICE:

-Olha, ficou bem criativo.

MARI:

-Olha eu Joice.

JOAQUIM:

-Quem é essa aqui, é você, Mari?

MARI:

-É!

JOAQUIM:

-Que lindo!

ELLIOT:

-Agora eu vou fazer uma panquequinha.

MARI:

-Daqui a pouco vou fazer que eu mais gosto. Agora eu vou fazer uns risquinhos brancos pra fazer espaço.

JOAQUIM:

-Veja aqui, ó.

ELLIOT:

-Parece uma vassoura!

JOAQUIM:

-Tá, aqui é você?

ELLIOT:

-Fiquei com um olho grande, deixa eu tirar o olho aqui. Minha boca tá fechada.

MARI:

-É o arroz com batata amassada!

ELLIOT:

-Aqui, aqui, aqui a panqueca!

JOAQUIM:

-Uma panqueca?

ELLIOT:

-E agora, o recheio de chocolate!

ELLIOT:

-Quer minha panqueca com recheio de chocolate?

JOAQUIM:

-Eu posso comer ela?

ELLIOT:

-Sim!

JOAQUIM:

-E aqui o que tá saindo?

MARI:

-É bolacha com café!

JOICE:

-É aquelas bolachas salgadas!

JOAQUIM:

-Café preto ou com leite?

MARI:

-Com leite.

ELLIOT:

-Eu gosto muito de café com leite, sempre tomo!



MARI, 2022.



JOICE:
 -Eu também!
 ELLIOT:
 -E também de chocolate!

(Diário de Campo, 2022)

A brincadeira não está para a criança como um simples ato que a partir do seu desenvolvimento ela então vai aprendendo. A brincadeira é momento de aprendizagem, não se encerra nela mesmo, também como não é algo que tem necessariamente uma lógica. À medida que brincávamos juntos, estávamos imbuídos de um devir brincante, como no exemplo da panqueca de chocolate assim como na brincadeira que fizemos no pátio do restaurante, entre tantas outras.

Junto as brincadeiras, surgiram outros assuntos, como as aulas de inglês das irmãs Joice e Mari que estão se preparando para a mudança de país.

MARI:
 - Hoje eu tenho inglês de novo! E hoje eu tô fazendo inglês e eu tô quase acabando meu livro.
 JOAQUIM:
 - Que, legal!
 JOICE:
 - É daqui a pouco, eu acho que eu vou acabar o meu.
 JOAQUIM:
 - É, vocês têm um livro de inglês de vocês?
 MARI:
 - Eu tenho, eu tô eu no meu livro quatro.
 JOAQUIM:
 - Estão gostando de aprender inglês?
 JOICE:
 - Eu vou em janeiro.

(Diário de Campo, 2022)

Joice iniciou seu mapa fazendo a natureza e, ao longo da atividade, surgiram algumas questões que nos fazem refletir sobre as soluções propostas pela irmã, Mari:

JOAQUIM:

- Olha, ali está saindo algumas obras de arte. Que é isso aí, Joice?

JOICE:

- A natureza!

ELLIOT:

- Tu é muito bom em fazer natureza!

JOICE:

- Preciso de verde.

ELLIOT:

- Eu já acabei com o meu verde...

MARI:

-Não, tive uma ideia! Joice, você pode fazer as folhas caindo! Sim, caindo pode ser amarelo, pode ser laranja...

ELLIOT:

-Eu fui num lugar que tinha um rio e uma cachoeira.

JOICE:

- Terminei professor! Aqui é uma piscina e a natureza!



JOICE, 2022.



(Diário de Campo, 2022)

As explicações dos mapas vivências iam produzindo sentidos e compondo o estar *com*, juntos. Dessa vez, Mari começa a brincar de colar:

MARI:

-Posso brincar com a massinha?

JOAQUIM:

-Pode!

MARI:

-Um colar!

JOAQUIM:

-É um colar?

ELLIOT:

-A massinha tá gelada. Joice, olha como é gelada!

JOAQUIM:

-Deixa ver o colarzinho. A ficou legal com o colar.

MARI:

-Agora eu vou fazer rosa choque.

MARI:

-Agora eu vou fazer colar pra Joice! Tu vai usar o meu colar que eu vou fazer pra ti?

JOAQUIM:

-Pra mim? Eu aceito!

MARI

-É um colar pro professor, Joice!

MARI:

-Pronto!

JOAQUIM:

-Deixa eu ver.

ELLIOT:

-Quem quer ver minha foto que eu mostrei a língua?

ELLIOT:

-Eu posso levar tudo? Posso misturar um pouquinho, só um pouquinho?

MARI:

-Olhe que cor bonita. Parece um lilás!

JOAQUIM:

-Tá bom. Posso fazer uma foto, cada um com o seu desenho.

(Diário de Campo, 2022)

Figura 27 – Registro das vivenciais de Elliot, Mari e Joice



FONTE: Acervo do autor, 2022.

8.1 Mapa das nossas vivências na escola

Kat jeyografik eksperyans nou nan lekòl la

Dias depois, em uma tarde ensolarada, registramos com as câmeras do celular e da máquina fotográfica, a escola a partir dos olhares de cada um. Tarde de muitos achados, de coisinhas que fazem e constituem o mapa vivencial. Neste mapa não estão somente as formas retas e os espaços formais da escola, mas o que afetou, o que para cada um de nós é importante nas vivências com esse lugar.

Por isso, com as crianças da tarde a proposta residiu em um mapa vivencial coletivo da escola. Escolhemos narrar os momentos que constuíram a construção do mapa e que fazem sentido para nós.



Figura 28 - Coletando pedras raras.



Fonte: Acervo do autor, 2022.

(corrida na brita)

ELLIOT:

- *Aqui, uma carcaça de formiga de fogo!*

JOAQUIM:

- *Quer tirar uma foto?*

ELLIOT

- *Eu já tirei foto. É uma carcaça de formiga de fogo!*

JOAQUIM:

- *Sim, e você gosta de olhar essas coisas assim diferentes?*

ELLIOT:

- *Essa formiga aí ela se chama Formiga de Fogo Grande.*

JOAQUIM:

- *Hum, formiga de fogo grande. Que legal!*



(Diário de Campo, 2022)

Figura 29 - Carcaça de formiga de fogo



Fonte: ELLIOT, 2022.

As imagens que constituem esse roteiro foram tiradas por elas. Elas estavam no pátio: Elliot com a câmera do celular e Joice e Mari com a máquina fotográfica. Depois, eles se invertem. Acreditamos que este constituiu um momento de olhar a escola pelo que as crianças escolhem mostrar.

Figura 30 - A escola a partir dos nossos olhares



Fonte: ELLIOT, JOICE, MARI, 2022.

Depois de fotografar, conversar, caminhar e correr pelos diferentes espaços externos da escola, reunimo-nos para registrar o espaço da escola. Materiais diversos também estavam disponíveis e cada um foi colocando e dialogando sobre o que ia fazendo, pensando.

Figura 31– Construindo o mapa vivencial da escola

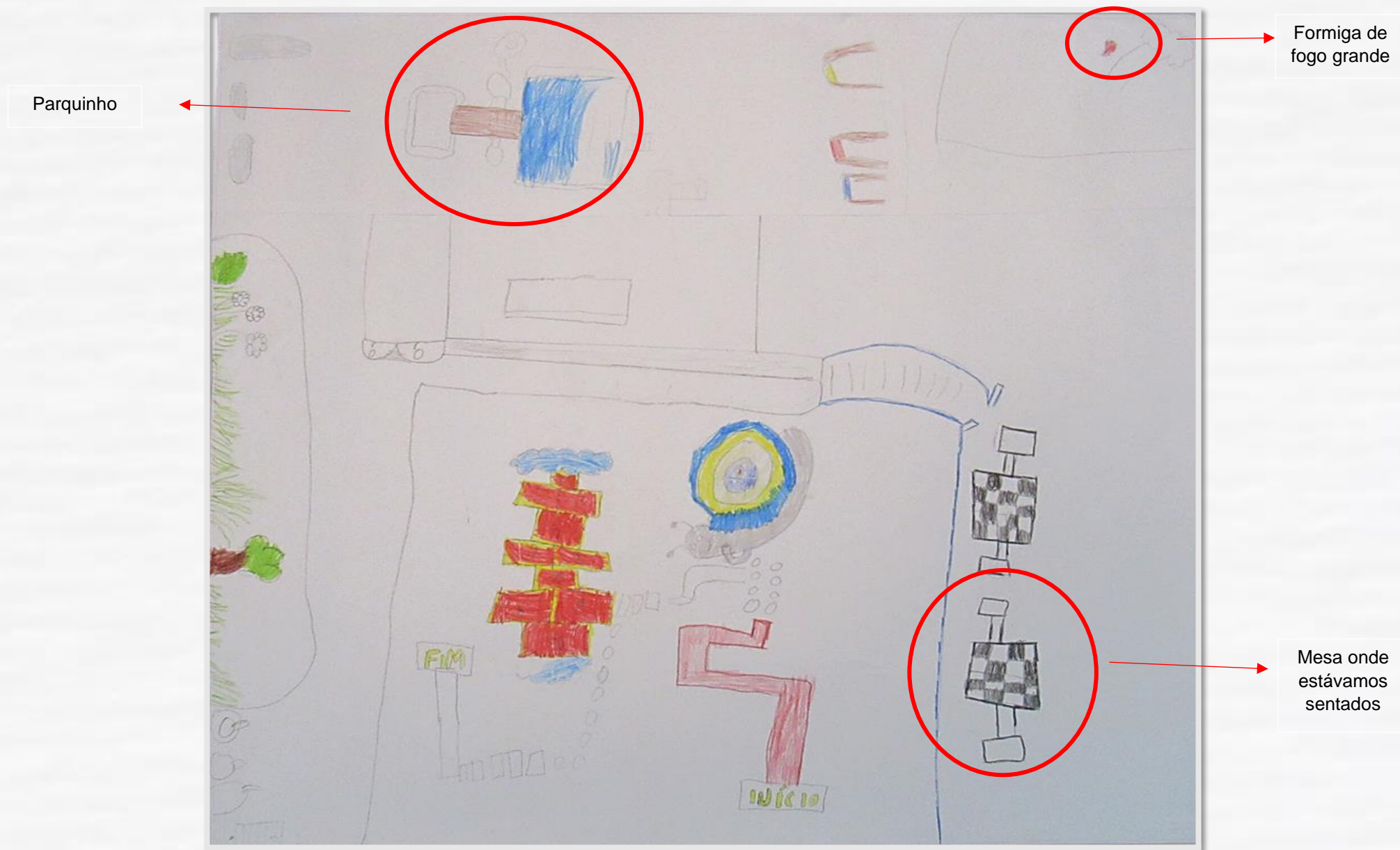


Fonte:Acervo do autor, 2022.

Observamos a parte externa da escola, é o que constituiu o mapa vivencial, especialmente os espaços pensado para o brincar.



Mapa 6 - Mapa vivencial da escola – Elliot, Joice e Mari



O mapa vivencial elaborado pelas crianças, a partir desses encontros, é vivo, está em constante movimento, como observamos no desenho da 'Formiga de fogo grande', feito por Elliot. Sobre a elaboração de mapas vivenciais na escola:

É um mapa vivo! Estar com o outro é o que a escola lhes possibilita de melhor, o que nos convida à reflexão sobre toda a lógica presente em nossas escolas, sobretudo, sua organização espacial. Por isso, é comum que lugares como o parquinho ou a quadra frequentemente sejam mencionados de forma afetuosa, uma vez que possibilitam que esse tipo de evento ocorra com mais frequência. (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p. 253)

Quando as crianças estavam finalizando a pintura, Elliot pede uma foto que todo mundo apareça:

-Uma que todo mundo sai na mesma.

JOAQUIM:

-Hum, que show, boa ideia! Vamos lá no parquinho e programamos a câmera.
(Diário de Campo, 2022)

Figura 32 – Uma foto juntos



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Depois do registro, aquele encontro findou com despedidas. O mapa vivencial coletivo se constituiu e havia ficado pronto. Pronto é entendido aqui como finalização dos registros de tudo que nos afetou e fez sentido neste dia, com esse grupo e nesses lugares.

8.2 Mania de explicação: as espacialidades e as línguas

Mani pou eksplikasyon: espasyalite ak lang

Assim como em outros encontros, iniciamos conversando sobre a semana. Esse momento é de contar os acontecimentos, a vida, como tem se feito. Sempre surgem histórias e momentos de partilha. Eles fazem parte do processo que vivenciamos juntos.

Entendemos que isso tem a ver com aquilo que já vínhamos pensando anteriormente, de colocar as histórias ao centro da roda – nem sempre uma roda, mas em seu sentido de trazer ao centro, a um lugar de importância, e de que elas nos forjam, constituem e narram o mundo: "falam desse território onde nos vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abensonhada. Desse território onde todo homem é igual, assim: fingindo que está, sonhando que vai, inventando que volta" (COUTO, 2012, p. 7).

Era quase final da manhã quando a conversa se alonga para rumo do cotidiano:

JOAQUIM:

- *Como está a semana de vocês?*

EDNISSON:

- *Quase quebrei a mão! Eu tava jogando bola com meu irmão grande e bateu. Caiu no chão no jogo de futebol.*

NÁDIA:

- *Aconteceu uma coisa muito louca ontem. Eu fui no futebol do meu pai e tinha um gafanhoto, né? Meu irmão tava na frente e eu ia colocar ele pra fora, só que ele não saiu. Quando eu ia chegar perto dele ele ficou saltando assim para tirar ele eu tive que pegar a camiseta dele que ele trouxe duas e tinha que botar assim...*

JOAQUIM:

- *Um gafanhoto?*

ALANA:

- *Grande?*

NÁDIA:

- *Desse tamanho!* [indicando ser pequeno]

ALANA:

- *Porque tem um que são bem grandões e eu tenho medo!*

NÁDIA:



- *Têm uns bem grandes!*

JOAQUIM:

- *Vocês estavam vendo um filme na aula?*

NÁDIA:

- *Sim, era um vídeo sobre a história da TV. Eu anotei dez, deu um textão desse tamanho! Só que era muito rápido e pedimos para ir mais devagar.*

JOAQUIM:

- *E por ser em português dá para entender?*

NÁDIA:

- *É...De vez em quando dá uma vontade de ouvir em espanhol. Apareciam umas letras aí eu queria traduzir e quando via já tinha saído...*

(Diário de Campo, 2022)

Estávamos ali a pensar juntos, olhávamo-nos pelas possibilidades que a língua nos coloca, ao mesmo tempo que a marcação de um universo que já é e que vamos seguindo pelas fronteiras. Nesses momentos que pensávamos sobre espanhol, sobre o vídeo e sobre a saudade – aquela palavra que já ouvimos por aí que é ausente em tantos outros idiomas - ficamos sendo. Era como se um silêncio tomasse conta e restava nos olharmos como ato acolhedor. Pelo silenciar, lembramos de Rosalynda que esteve em todos os encontros e manifestava-se oralmente em raras ocasiões. Rosa, como chamada pelos colegas, ensinou-nos muito sobre relacionar-se no mundo de outras formas. Nesses momentos, éramos todos Rosa. Imensidão de olhar. E passa pelo pensamento o *Bobók* de Dostoievski (2012), relacionado com contos de Mia Couto: “como será sua voz? Não me intriga a voz visível mas a outra, silenciosa, subcorpórea, capaz de tantas linguagens como a água” (2012, p. 59).

Nádia coloca-nos o pensar sobre a língua como estrangeiridade e como essas crianças exercitam o poliglôtismo. Todos chegaram ao Brasil em 2021 e passeavam pelo português, espanhol, crioulo, francês, inglês...

As línguas inquietam-nos e foram, em diferentes ocasiões, assunto apresentado pelas crianças. Lançamo-nos a proposta de um dos encontros ser a partir do livro *Mania de Explicação*, de Adriana Falcão. Ele narra a história de uma menina que tinha um jeito, o seu jeito de explicar as coisas e nos permite refletir de que não cabe viver no dicionário, a vida como ela é. Às vezes, cabe só a frieza do conceito e da definição, as linhas retas que delimitam as coisas, embora a gente tenha compreendido com as crianças que as linhas retas não são as únicas que fazem conceitos e que a vida pode ser explicada também assim: “[...] a vida é assim: esquentada e esfria, apertada e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (ROSA, 2015, p. 263).

JOAQUIM:

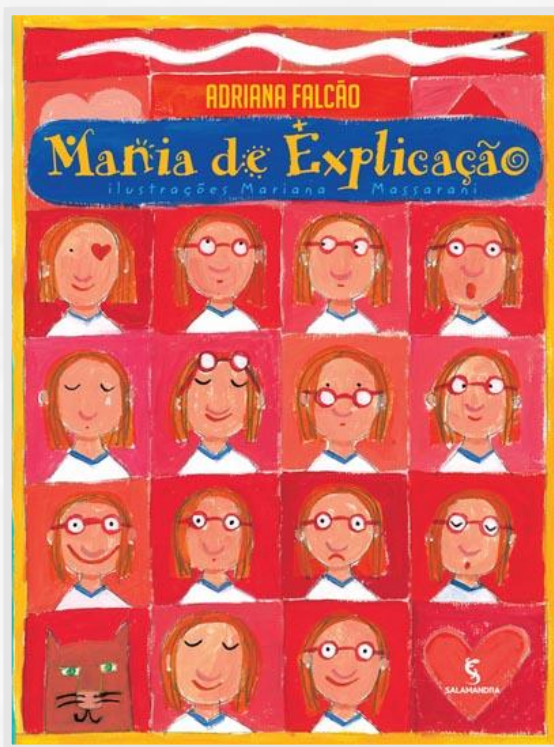
-Vocês já ouviram falar dessa história? É da autora Adriana Falcão.

NÁDIA:

-Prêmio Jabuti!?

(Diário de Campo, 2022)

Figura 33 – Capa do livro: Mania de Explicação - Adriana Falcão



Fonte: <https://tinyurl.com/yr7ebkhy>

Era uma menina que gostava de inventar uma explicação para cada coisa.

Explicação é uma frase que se acha mais importante do que a palavra.

Ela achava o mundo do lado de fora um pouquinho complicado.

Se cada um simplificasse as coisas, o mundo podia ser mais fácil, ela pensava. [...]

Existem vários jeitos de entender o mundo.

[...]

Saudade é quando o momento tenta fugir da lembrança pra acontecer de novo e não consegue.

Lembrança é quando, mesmo sem autorização, o seu pensamento reapresenta um capítulo.

Autorização é quando a coisa é tão importante que só dizer "eu deixo", é pouco

(FALCÃO, 2013, p. 5-18).

JOAQUIM:

-Pedi autorização para dar um tiburão! Vocês gostam de piscina?

EDNISSON:

-Todo mundo!

NÁDIA:

-Última vez que eu fui tava lá na Venezuela!

Pouco é menos da metade.
 Muito é quando os dedos da mão não são suficientes.
 Desespero são dez milhões de fogareiros acesos dentro da sua cabeça.
 Angústia é um nó muito apertado bem no meio sossego.
 Preocupação é uma cola que não deixa o que não aconteceu ainda sair do
 seu pensamento
 (FALCÃO, 2013, p. 19-22).

JOAQUIM:

-Já ficaram preocupados com alguma coisa?

NÁDIA:

-Já!

Ainda é quando a vontade está no meio do caminho.
 Vontade é um desejo que cisma que você é a casa dele
 (FALCÃO, 2013, p.23-24).

NÁDIA:

Adão e Eva aí ó. A cena da cobra!

Cismar é quando o desejo quer aquilo apesar de tudo
 (FALCÃO, 2013, p.24).

NÁDIA:

-O que é cismar?

JOAQUIM:

-É quando a gente a gente fica tipo implicando com algo...

Apesar é uma dificuldade que não é grande o suficiente.
 Dificuldade é a parte que vem antes do sucesso (FALCÃO, 2013, p.25).

JOAQUIM:

-Alguém quer ler?

NÁDIA:

-Eu!

Sucesso é quando você faz o que sabe fazer só que todo mundo percebe.
 Antes é uma lagarta que ainda não virou borboleta.
 Indecisão é quando você sabe muito bem o que quer mas acha que devia
 querer outra coisa
 (FALCÃO, 2013, p.26-29).

EDNISSON:

-Eu, quando eu ver uma coisa, depois querer outra... Eu vou comprar isso, mãe! Não, vou comprar isso...

Certeza é quando a ideia cansa de procurar e para.
 Intuição é quando o seu coração dá um pulinho no futuro e volta rápido.
 Pressentimento é quando passa em você o trailer de um filme que pode ser
 que nem exista.
 Vaidade é um espelho em todos os lugares ao mesmo tempo.
 Vergonha é um pano preto que você quer pra se cobrir naquela hora.
 Ansiedade é quando faltam cinco minutos sempre para o que quer que seja.
 Indiferença é quando os minutos não se interessam por nada
 especialmente.
 Interesse é um ponto de exclamação ou de interrogação no final do
 sentimento. Sentimento é a língua que o coração usa quando precisa

mandar algum recado.
Raiva é quando o cachorro que mora em você mostra os dentes
(FALCÃO, 2013, p.30-35).

EDNISSON:

-Meu vizinho tinha um cachorro lá no Haiti; Sempre eu fui lá tinha que passa correndo. Cachorro muito bravo. Parece um Pitbull.

NÁDIA:

-Sabe aquela chuva que aconteceu no final da semana passado?

JOAQUIM:

-Sim!

ALANA:

-Aham, sim!

NÁDIA:

- Alagou todas as casas pra lá na minha rua e caiu um muro! Ele separava as casas dos vizinhos e eles tinham um Pitbull e um RotTweiler grandes! Os cachorros estavam nadando de tão alagado que estava! A casa caiu de lado!

JOAQUIM:

-A casa caiu?

NÁDIA:

-Ela ficou de lado!

EDNISSON:

-Lá em casa não tinha muita água.

NÁDIA:

-As casas ficam bem lá no fundo! Ou seja, a rua é isso aqui e tem vizinhos embaixo. Só que a minha casa tem dois andares, o de baixo e o de cima. Eu fico na parte de cima e tem um degrau que separa o chão e a casa. Tem um canal que apareceu que caiu em um barranco na rua. (RBS TV)

EDNISSON:

- Na São Paulo! (nome da rua).

JOAQUIM:

-E atingiu a casa de vocês?

NÁDIA:

-Se subia um pouco mais a casa molhava!

(Diário de Campo, 2022)

Tristeza é uma mão gigante que aperta o seu coração.

Alegria é um bloco de carnaval que não liga se não é fevereiro.

Felicidade é um agora que não tem pressa nenhuma.

Amizade é quando você não faz questão de você e se empresta pros outros.

Decepção é quando você risca em algo ou em alguém um xis preto ou vermelho.

Desilusão é quando anoitece em você contra a vontade do dia.

Culpa é quando você cisma que podia ter feito diferente, mas, geralmente, não podia.

Perdão é quando o natal acontece em maio, por exemplo.

Exemplo é quando a explicação não vai direto ao assunto.

Desculpa é uma frase que pretende ser um beijo.

Beijo é um carimbo que serve pra mostrar que a gente gosta daquilo.

Gostar é quando acontece uma festa de aniversário no seu peito.

Amor é um gostar que não diminui de um aniversário pro outro. Não. Amor é um exagero... Também não. É um desadorno... Uma batelada? Um enxame,

um dilúvio, um mundaréu, uma insanidade, um destempero, um

despropósito, um descontrole, uma necessidade, um desapego?

Talvez porque não tivesse sentido, talvez porque não houvesse explicação, esse negócio de amor ela não sabia explicar, a menina

(FALCÃO, 2013, p.35-46).

É possível dizer que uma história exige outras histórias. Que uma história guarda espaço para as nossas histórias. É como se as nossas vivências alargassem as linhas do já escrito, fizessem as palavras se apertarem e forjassem novos lugares para aquilo que é vivido por cada um. Neste dia, as linhas se alargavam e as palavras já escritas no livro se espremiavam para dar lugar as chuvas da última sexta-feira, por exemplo, ou ficavam medrosas com os perigosos cachorros do Haiti do vizinho de Ednisson.

Ao pegar gosto por pensar as palavras, tínhamos como proposta buscar o delírio das palavras (BARROS, 2013) dando nossas próprias explicações e significados para elas.

Há muitas formas de as palavras serem palavras no mundo e, entre elas, a diferença entre serem desejadas e serem necessárias. Isso ocorre porque nenhuma palavra nasce solta, é vagueante, solitária, está sempre acompanhada de pessoas, de muitos espaços, tempos (LOPES, 2021, p. 27).

NÁDIA:

-Essa história fala a explicação de cada uma!

ALANA:

-E do seu jeito, né? Por que vocês sabem o que é isso aqui, né?

ROSALYNDA:

- Dicionários!

ALANA:

-Isso, os dicionários têm um bocado de palavras.

NÁDIA:

-E tem a explicação delas!

ALANA:

-Isso, e aí, por exemplo, não sei o que é SAIA! Aí eu vou lá e pesquiso e procuro e aí acha o significado. E a menina não usava o dicionário, mas explicava do jeito dela. É como se nós tivéssemos dúvida numa palavra, lembra que nós falamos a palavra POLIGLOTA. Quem lembra o que é?

NÁDIA:

-Uma pessoa que fala várias línguas!

ALANA:

-Isso! A gente falou e principalmente as crianças pequenas que estou de tarde elas pedem muito o que é isso, profe? O que é aquilo? Eu adoro pensar com elas sobre isso.

JOAQUIM:

-Ela tinha uma mania de explicar de uma maneira diferente. Vocês lembram da mania do menino do livro que a gente contou no outro dia?

NÁDIA:

-Colecionar! O que ele colecionava Lugares!

NÁDIA:

-Tem coisas para explicar para o 9º (nono) ano? Nada!

EDNISSON:

-Nada!

(Diário de Campo, 2022)

A relação estabelecida foi a de que, se crianças pequenas perguntam sobre palavras, as do 9º ano não perguntariam nenhuma já que na escola essa é a última turma.

Seguimos na proposta de explicarmos do nosso jeito algumas palavras que havíamos trazido e sobre palavras que surgiriam ao longo da brincadeira.

Usar uma linguagem que se quebre justamente na região dos adjetivos. Quando o que é visto por outro nos comove, é possível que a água flua mais lentamente e que o tempo abrevie em seus contornos. O olhar deixaria de ser um par de garras para ser essa pele aberta que sustenta um pouco mais o tremor das palavras (SKLIAR, 2012, p.42)

PALAVRA: VIVÊNCIA

EDNISSON:

-Viizenza. VIVÊNCIA. Quando a pessoa vive, todo dia, fica pequeno vai ficando velho e depois, morre!

NÁDIA:

-Viver coisas importantes! Pera aí... Viver coisas boas!

JOAQUIM:

-E será que vivemos só coisas boas?

EDNISSON:

-Tem coisa mal, tem coisa feia, fazer feio para os outros.

PALAVRA: HAITI

NÁDIA:

-HAITI. Um país com muitas línguas estrangeiras. Muita gente bonita! E pequeno, mas com corações grandes!

ALANA:

- Ai que lindo!!!

JOAQUIM:

- Que lindo!

EDNISSON:

- Tu entra numa escola hoje, tu já tem muitos amigos. Tu vai ter amigos. Primeiro dia fui à escola e tu já tem amigo em toda a sala.

ROSALYNDA:

- É um país muito legal!

EDNISSON:

- Um país divertido. Aprendi muito. Aprendi a economizar, dividir coisa com os amigos e dividir coisas materiais e temas que posso fazer junto com os amigos. Parece no mapa meio pequenininho, quando tu dentro é muito grande! Tu viu fotos lá no mapa lá (MAPS) né? É muito grande!



PALAVRA: INFÂNCIA

ROSALYNDA:

- INFÂNCIA!

NÁDIA:

- Coisas legais que a gente vive quando criança!

EDNISSON:

*-Coisas legais que a gente vive com crianças, amigos, família.***PALAVRA: FIM**

EDNISSON:

-Fim! Quando uma pessoa morreu! Quando a tua vida está perto de morrer, quando meu vô morrer é o fim! Não está vivendo nesse mundo mais!

NÁDIA:

*-Final de alguma coisa! Uma vida, de algum... o final!***PALAVRA: VIAGEM**

NÁDIA:

-Viagem. Quando a gente vai de um lugar para o outro ou a gente viaja na cabeça, né!?

ALANA:

-Que legal! Dá para viajar no pensamento, né?

EDNISSON:

-Sim, quando tú tá pensando tu quebra a cabeça... Eu tava pensando, quando minha mãe tava falando eu tava distraído no desenho! E ela falando: EDENIIIIILSOOONNN! E quando tu muda de cidade, quando tu for pra outro país, quando tu visitar, tu for no Santa Helena (Bairro da cidade), Santa Catarina...

(Diário de Campo, 2022)

Uma viagem, quando a gente vai de um lugar para outro, ou quando a gente viaja na cabeça, como indica Nádia. Vigotski (2004) traz um conceito que é muito importante que é o de reelaboração criadora, no livro *“Imaginação e criação na infância”*. Essa compreensão trazida por Nádia de viagem, também é sobre o espaço, ou as espacialidades que se dão, não somente no espaço físico como ela mesma adverte.

Passeamos entre as viagens que nos foram possibilitadas ao vivenciarmos esses encontros abertos, conhecendo um pouco mais sobre o Haiti, a Venezuela, o Brasil e outros que fizeram parte como a Bolívia, a França. Esse aprendizado de um espaço ausente, não da falta, mas da possibilidade. Também viajamos por diferentes territórios e não por isso nos desterritorializamos, mas nos multiterritorializamos a partir dos nossos olhares. Pudemos apresentar nossos países a partir das nossas vivências, mas que se dão na incompletude e potência da vida. A imanência que esse acontecimento nos proporcionou.

PALAVRA: LÍNGUA

ROSALYNDA:

-LÍNGUA. Tem a da boca.

NÁDIA:

-Tem a da boca e de idiomas!

EDNISSON:

-A da boca e tem Inglês, Português, Crioulo, Italiano e Frances.

JOAQUIM:

-Vocês já pararam para pensar que no mundo em cada lugar se fala uma língua, ou várias línguas. Não seria mais fácil...

EDNISSON:

-Porque Jesus, todas pessoas falavam a mesma língua. Ele fez que cada país ter uma língua diferente, porque não é mesmo país!

NÁDIA:

-Tem na história da Bíblia, minha mãe sempre me diz, que depois do Dilúvio de Noé, e tal, eles estão construindo ummmm....

EDNISSON:

-Uma coisa bem alta pra chegar no céu!

NÁDIA:

-Uma torre bem gigante que passa do Céu pra se houver um outro dilúvio pra não acontecer de alguém morrer de novo. Então Deus fez que eles se confundiram nessas línguas, pra não conseguir terminar a obra.

EDNISSON:

-Deus não quer fazer pessoas mudar da língua e sempre estão ficando confundindo com a palavra, pois só Deus fez isso pra chegar lá no Céu. Pessoas não tinham que morrer mais...

ALANA:

-Era torre de Babel!

JOAQUIM:

-Mas alguns países repetem a mesma língua. Por exemplo o Brasil fala português e em Portugal também. Por que aqui se fala português?

NÁDIA:

-É, tem algumas palavras diferenciadas. É porque mistura as palavras da Itália e aí faz o português?

JOAQUIM:

-Vocês acham legal falar várias línguas?

NÁDIA:

-Sim! É porque vai precisar para não ter problemas em outro país.

EDNISSON:

-Lá na França é meio parecido com o Haiti.

ALANA:

-Quando vocês chegaram aqui, vocês falavam o português?

EDNISSON:

-Não, eu levei 5 meses para aprender a falar.

NÁDIA:

-Eu levei um tempão!

JOAQUIM:

-E vocês entraram logo na escola?

NÁDIA:

-Eu não porque cheguei no meio do ano e a gente foi na casa de um amigo, depois que a gente conseguiu o trabalho e aí eu fui pra escola. E aí algumas palavras é difícil pra gente.

JOAQUIM:

-Vocês tentavam falar logo, como vocês se sentiam na escola? E os colegas?

NÁDIA:

-Eu lembro quando eu cheguei na primeira vez na escola todo mundo ficava pedindo para falar palavras em espanhol e apontando. No início era difícil entender e eu falava as que mais conhecia. Às vezes eu lembro que na hora do lanche e na frente tinha um mural cheio de comidas e eles apontavam pra lá e pediam: como é o nome daquilo?

PALAVRA: CRIANÇA

NÁDIA:

- CRIANÇA. Um ser que nasceu e até um ponto de idade ele é criança.

EDNISSON:

- Criança acaba até 7 anos.

NÁDIA:

- Até os 10! 11 anos e 11 meses já é pré-adolescente.

EDNISSON

- Eu to quase adolescente!

JOAQUIM:

- é bom ser criança?

EDNISSON:

- Não é tão bom assim! Não pode ficar no telefone até 1 hora da manhã, tem que dormir 11 horas!

PALAVRA: BRASIL

ROSALYNDA:

-BRASIL! É um país muito legal e tem muitas pessoas bonitas!

EDNISSON:

- Divertido! Meninos gostam de jogar futebol e meninas de jogar Vôlei, meninas gostam de fazer maquiagem

NÁDIA:

- Nem todas!

EDNISSON:

- Todas meninas do mundo gostam!

NÁDIA:

-Todas não! Por exemplo, eu. É um país legal com culturas diferentes e tem vários tipos de português, diferentes em cada lugar.

JOAQUIM:

-Como a gente chama isso quando a gente fala o português diferente em cada lugar?

NÁDIA:

-É muito estranho, porque lá no Italiano tem palavra que tu entende em português e tem palavra que tu não entende mesmo. Tem uns colegas meus, que nem o Bernardo de lá e outro colega que falam o português da "roça" assim e outro de "cidade". Tem alguns que falam meio que italiano e tal.

JOAQUIM:

-Antes nós vimos a palavra LÍNGUA, e aqui a gente fala isso de variações linguísticas.

EDNISSON:

- Mesmo o Francês, tu encontra palavras por exemplo, Bonjour e Bonjour no Crioulo.

JOAQUIM:

-A gente fala de sotaque. Por exemplo, vocês que já falavam outras línguas têm um sotaque para falar o português. Assim como alguém que mora na cidade, em outra região do Brasil.

EDNISSON:

-Lá no Haiti tem várias línguas diferentes, o meu primo lá ele nasceu num outro língua lá Ocapi. Só a língua dele é muito diferente de minha e não é tão fácil de entender. Quando ele fala uma coisa é meio estranho.

NÁDIA:

-Na Venezuela tem vários tipos diferentes, tem o da roça, tem o da cidade que nem eu to falando assim, um jeito de falar que é um tipo forma, né, e

tem aquele que tem muitos palavrões e jeitos diferentes e tem outros sotaques, só que lembro como é que é.

ALANA:

-Pensem antes de vocês virem pra cá, se vocês soubessem como seria o Brasil aqui vocês teriam vindo pra cá? Como a menina disse, que se desse para ir para o futuro e voltar, que era a palavra intuição e vou estar desse jeito.

EDNISSON:

-Mesmo assim eu viria.

NÁDIA:

-Se eu não tivesse vindo eu já taria morta! Se é louco, muita fome, muito roubo! Seguramente ou estaria morrendo de fome ou taria na rua.

EDNISSON:

-Lá no Haiti comida tem muito pouco.

ROSALYNDA:

-Mais é muito caro pra comprar!

EDNISSON:

- Sempre a minha mãe mede a comida lá, 1000 reais e ela compra saco de comida, de arroz. E eles dava dinheiro para ir à escola. Só eu tinha dinheiro cada vez eu ia a escola com 20 reais.

NÁDIA:

-Então imagina viver com 10 reais no mês! Só dá pra comprar uns 2 pacote de arroz, um feijão e uma carne. Se tiver sorte tem manga na frente da casa.

EDNISSON:

-Tem uma manga na frente da minha casa no Haiti e outra para passar para a escola e outro na casa de meu primo. É muito bom. A gente fez uma competição quem come mais manga. Eu comi dois. Meu primo come três e outro amigo come quatro. É muito grande!

PALAVRA: ESCOLA

NÁDIA:

- ESCOLA. Lugar onde se aprende coisas e se faz amigos e onde a gente tem nosso futuro!

EDNISSON:

-Lugar para aprender nova língua, lugar para se divertir, lugar para fazer novos amigos, lugar para conhecer professores e aprender e para quando a gente vira adulto.

JOAQUIM:

-Lugar é onde a gente vive e aproveita. É bom ter uma escola né?!

NÁDIA:

-Na escola é onde a gente começa nosso futuro.

ALANA:

-O que vocês acham bom na escola?

NÁDIA:

-A comida!

JOAQUIM RAUBER:

-A comida... Hummm

EDNISSON:

-Os professores...Dire.. Vices... Jogar futebol!

JOAQUIM RAUBER:

-E vocês acham importante as crianças estarem na escola?

NÁDIA:

-Sim!

JOAQUIM:

-A será que existe criança que não vai à escola?

EDNISSON:

-Pode ter.

JOAQUIM:

-Então tem outros lugares, no mundo que a gente sabe que outras crianças não podem ter acesso à escola, né? E olha quantas coisas legais vocês contaram, que a gente pode fazer aqui na escola, não é? E como é bom ter uma escola para ir, né?

NÁDIA:

-Tem uma coisa diferente na escola. Primeiro fui pra o Jardim A e B, pulei pro segundo ano porque já era muito avançada para o primeiro. É, depois de um tempo, no terceiro, quase no final, eu fui pro quarto. Acabei indo na metade do ano para o quarto...

JOAQUIM:

-Qual tua idade, Nádia?

NÁDIA:

-Dez anos!

JOAQUIM:

-E quando tu veio aqui para o Brasil, tu estava em que ano? Veio para o mesmo ano que estava lá? Ou como é que funcionava a escola?

NÁDIA:

-As turmas eram separadas. A escola não era muito assim...legal. O prefeito pegava, assim, escolhia qualquer tipo de pessoa e botava pra dar aula. Só que tinha mais ou menos coisas, como posso falar, olhares como de manhã e de tarde. O espaço é como se tivesse todas as turmas juntos.

EDNISSON:

-Também lá no Haiti, tinha jardim A, jardim B, primeiro, segundo e terceiro. Só jardim A e jardim B tinha uniforme diferente. A gente tinha uniforme longo e jardim B tinha uniforme curto, sempre usa amarelo e nós já tinha vermelho e azul.

JOAQUIM:

-E era obrigatório?

EDNISSON:

-Se tu não usa vai pra casa de novo! Se tu vem 8 e meia na escola, você vai ficar lá fora porque a escola entra só as 8.

JOAQUIM:

-E vocês ganhavam uniforme. Ou tem que comprar uniforme?

NÁDIA:

-Pra mim ganha.

NÁDIA:

-A camiseta azul era para depois da ensino fundamental, não sei como se chama aqui.

JOAQUIM:

-Ensino médio.

NÁDIA:

-Então, era um marrom assim cor de pele. As camisetas, a maioria das camisetas escolares eram brancas. As meninas usavam saias, e os meninos usavam calças. Eu achava isso meio injusto!

JOAQUIM:

-Injusto...

ALANA:

-E por que?

NÁDIA:

-Eu gostava muito de correr, jogar bola...

JOAQUIM:

-É, como é diferente, não é? Cada lugar, cada país é um pouco diferente. Vocês preferem, quando assim é mais livre, a pessoa pode escolher, ou como vocês acham que tem que ser a escola?

EDNISSON:

-Eu gosta de livre!

NÁDIA:

-Lá na Venezuela o governo não liga mais pra nada! Se alguém morrer lá, deixa lá. Se alguém perdeu emprego, deixa lá. Se falta comida, não interessa!

ALANA:

-Isso é muito triste!

NÁDIA:

-E se você deixar a casa vazia, se você não tá mais em casa ou um - negócio assim sem morar a casa já é do governo⁵⁸. Não poder querer ir mais lá. Tiram a casa de você... Ninguém pode mais comprar, ou não pode passar a diante...

EDNISSON:

-Lá no Haiti tu possa deixar a casa fazer tempo que quiser. Ninguém não vai te pegar, é casa. Governo não fazer isso.

ALANA:

-E para vocês, o que que é um governo?

NÁDIA:

-Que manda no país!

EDNISSON:

-O presidente, prefeito.

JOAQUIM:

-Teve uma história bem triste lá com o presidente do Haiti, né? Não sei se vocês lembram, ouviram falar?

EDNISSONI:

-Sim, ele já morreu, no Haiti em 2021⁵⁹.

JOAQUIM:

-Que triste, não é?

PALAVRA: CUIDADO

ROSALYNDA:

-CUIDADO. Quando uma pessoa cuida de você!

EDNISSON:

-Quando nossa mãe diz: cuidado não vá lá, você tem que obedecer.

NÁDIA:

-Quando você se cuida de alguma coisa ou previne algumas coisas.

⁵⁸ "Cuidador de casas abandonadas vira profissão em alta em meio à crise na Venezuela" Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-49938863>. Acesso em: 15 abr. 2023.

⁵⁹ O presidente do Haiti, Jovenel Moise, foi assassinado em sua casa, na capital Porto Príncipe, no dia 07/07/2021.

PALAVRA: VENEZUELA

EDNISSON:

-VENEZUELA. Um país legal, um país que tem um pouquinho de fome, economizar dinheiro e é lindo mesmo.

NÁDIA:

-Como se diz: Por fora é bonito, mas por dentro não se sabe como é! Várias pobreza, mortes...

EDNISSON:

-No Haiti a gente vive mesmo, divertimos, andar de skate, pegar patinete, tomar banho de...

ROSALYNDA:

-Que?...

NÁDIA:

-As pessoas estão fazendo arte com o dinheiro para vender em dólar.

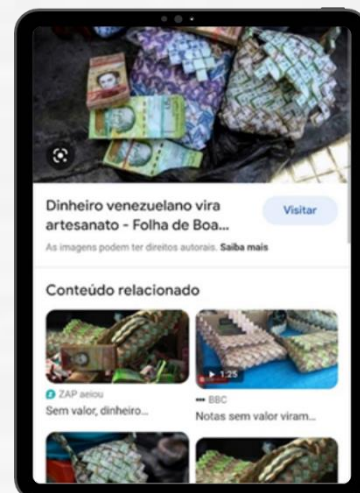
JOAQUIM:

-Em dólar!?- Então eles pegam dinheiro de lá e fazem artesanato?

NÁDIA:

-Acho que eu sei fazer! Faço uma nave, era bem legal! Tem algumas folhinhas?

Nádia fazendo um origami com um pedaço de papel:



(Diário de Campo, 2022)

A mania de explicação traz a complexidade com que encaramos as nossas vivências. Queríamos poder falar das belezas que encontramos nos nossos países, como as montanhas na Venezuela, as comidas, a cultura, as línguas. Ou como era legal brincar no Haiti, estar na rua, na escola, na praia. Ao mesmo tempo, sentimos que tínhamos mais a dizer ao mundo. Quando falamos da visão política, social e econômica dos nossos países e como nos sentimos aqui no Brasil, também estamos mostrando que não existem somente coisas boas, que existem dificuldades, desafios, como, por exemplo, a fome, ou a dificuldade de moradia. O que convocamos e que gostaríamos de refletir é que nossas vivências histórico geográficas são marcadas pela unidade, a vida na vida.

Parte 9

DOS BARULHOS DO MUNDO

SOTI NAN BRI MOND

E, quando rolou daí fez um barulho!
O mundo tá fazendo muito barulho!
ELLIOT, 2022.



Todo poema é feito de ar
 apenas:
 a mão do poeta
 não rasga a madeira
 não fere
 o metal
 a pedra
 não tinge de azul
 os dedos
 quando escreve manhã
 ou brisa
 ou blusa
 de mulher.
 O poema
 é sem matéria palpável
 tudo
 o que há nele
 é barulho
 quando rumoreja
 ao sopro da leitura.
 (GULLAR, 2015, p. 29)

Ainda que provisório, organizo um final. Fui, neste processo vivenciado, convidado e povoado por barulhos. Os barulhos que me habitam, que os habito, os que produzo e que são ouvidos. Os que são coletivos, ensaiados em coros, melodias e músicas. Os ordenados, os desorganizados, os fixos e os descontínuados, os tristes, os felizes, os com nome e especialmente aqueles sem nome. Os barulhos que migram, que afetam e que inspiram. Acredito que neste destrejo tenha me tornado um guardador de barulhos, um apreciador dos barulhos, um sujeito caçador de barulhos.

Assumo, nesta parte final, uma escrita em primeira pessoa porque vou ouvindo os barulhos que o mundo, as borboletas, os poetas, as pessoas, as crianças provocam em mim.

Os barulhos podem até ser explicado por uma ordem de palavras apertadas, ou soltas, mais ou menos dispostas em alguma ordem. Mas, barulho mesmo é só quando as palavras dançam, se aproximam, afetam, são ditadas ou sopradas, empurradas para dentro ou para fora, compoem as paisagens. Gosto de pensar os barulhos porque habitam as fronteiras, os limites e estão sempre ali, logo ali, ocasiões lidos como agradáveis e outros tantos, ensurdecidores – ainda que silenciosos.

É o caso do barulho das borboletas. Eu mal sabia, mas passei a ouvi-las – com ajuda do Elliot. Este é só um dos casos. Quando ouvi que o “mundo tá fazendo muito barulho” (ELLIOT, 2022) precisei sentar para pensar nos barulhos que eu estava a

ouvir. Passei a apreciar com tamanho entusiasmo os barulhos do viver. Passei a prestar toda a atenção nos barulhos das borboletas.

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
uma borboleta [...].
(BARROS, 2013, p. 365)

Figura 34: Borboleta



Fonte: ELLIOT, 2022.

Faço, como exercício de findar provisoriamente um fim, o exercício de convidar você leitor(a), a participar do mesmo caminho de pensamento que fizemos com ajuda de Elliot. Veja com atenção a foto acima. Para nós, os adultos que inicialmente olhamos a foto que ele fez, aparentemente, nada de assombroso. Poderíamos descrever a foto com algo do tipo: chão de cimento e uma foto cuja cor predominante é cinza.



Do ponto de vista de Elliot, do poeta Manoel de Barros e das borboletas aprendemos que muitas coisas podem ser vistas. É como se neles, e outros tantos momentos vividos na coletividade de estarmos juntos, o convite batesse à porta cada vez que nos permitimos esfregar os olhos, tirar as películas do já visto, das crostas que vamos sobrepondo ao longo das tarefas....das muitas tarefas que nós, os adultos, temos a sensação de ser importante, por momentos, mais que as borboletas, tais como preencher planilhas, contar apenas o tempo do relógio e não ver o pôr-do-sol ou a chuva no dia que finda. Então, é como se essa foto nos interrogasse, por que afinal de contas, os adultos, em geral, perdem a chance de aceitar os convites que batem à porta diariamente?

Então, esta é uma conclusão inicial: é preciso aceitar os convites, os esperados e os inesperados. Acredito que a partir deles conseguimos nos aproximar, conhecer e produzir as coisas que ainda não tem nome – que é um aprendizado importante neste processo.

Implica dizer que não estamos sozinhos no mundo e que nossas histórias não começam e terminam em nós mesmos, emaranhadas nas paisagens que nos constituem e as constituímos. Vivenciar os espaços com as crianças-migrantes-estrangeiras permitiu compreender de que não se abandona os terrenos, as ruas, as quadras, as paradas de ônibus, as linhas do horizonte, as pedrinhas, os pés de manga, o centro da cidade, os rios, o mar, os barulhos, as paisagens, as gentes e tudo mais que habita o mundo. É, portanto, afirmar e defender de que as crianças-

migrantes-estrangeiras não chegam aqui esvaziadas de saberes, conhecimentos, paisagens, barulhos e vivências. Pelo contrário. Talvez a reivindicação seja de que possamos aprender e estar *com*, aprendendo como elas constituem suas autorias no mundo.

Autorias que se dão pelo protagonismo que elas assumem quando aceitam e produzem convites. Por isso, defendo que as pesquisas com as crianças precisam de um olhar ético fundamental, especialmente, no que se refere ao assentimento delas. Isso tem a ver com o ato responsivo de estar com elas (LOPES, 2021), a partir do campo da Geografia da Infância. Autorias que não são explicadas pelos adultos, porque nosso estar no mundo não é mais, é apenas anterior. Minha partilha está nas coisas que aprendi com as crianças-migrantes-estrangeiras, especialmente pelas suas latentes e vastas condições espaciais, em que precisei ser outros (BARROS, 2013). Outros, não para explicá-las, mas para tentar “ser geogentes” (LOPES, 2021, p. 17).

Aliás, reitero que as crianças-migrantes-estrangeiras extrapolam qualquer descritor conceitual, embora eu desejasse muito que estas palavras encarreiradas fossem lidas para além delas mesmas e que se fossem uma forma seriam a de um amanhecer, de infinitas possibilidades de um começo efêmero. Talvez, a beleza resida no *criançar* que *migra*, se desloca, extrapola qualquer fronteira, desde o muro concreto até a linha imaginária que alguém determina que aqui é seu e, logo ali não mais, até a *estrangeiridade* que é minha, é sua e nossa. Radical, ímpar, única e humana: motivo de festejos. É nisso que as vivências delas forjaram meu viver, as paisagens, as geografias, os barulhos, os modos de relacionar, de fazer e estar com o mundo.

É uma tese que tem muitos barulhos. É um caminho que convidou a ouvi-los, senti-los, pensar, viver, produzir, reelaborar, habitar e forjar. Não se resume, no entanto, aos barulhos que eu ouvi ou apenas os que foram enunciados, se não também todos os que eu não ouvi. Porque compreendi - ajudado por muitos e muitas - que sou processo. E imbuído disso, reforço o que passo a entender e reivindicar: nestes trânsitos do viver, nas fronteiras caminhadas, imaginadas, voadas ou vistas, longe ou perto, planas ou montanhosas, ao norte ou ao sul, não há abandono da topogênese (LOPES, 2021), das paisagens, dos espaços e dos lugares que nos constituem do que se é, do que se foi e será.

Por isso, também, que preciso uma vez mais, encontrar palavras que façam barulho, que tenham força, que reivindique para si muitas possibilidades, inspiradas

em Galeano: “quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada” (2002, p. 16, 17). Portanto, insisto: as crianças-migrantes-estrangeiras não são expectadores nestes fluxos migratórios, mas autoras e elaboradoras de muitos deles que, não vivenciam este processo como um vácuo, um esvaziamento ou uma suspensão de espaço-tempo, um abandono de território. Vivenciam, constroem trajetos, destrajetos, rompem velhos paradigmas e instalam novidades radicais, transformam paisagens, cidades, montanhas e estradas. Produzem e deixam suas próprias pegadas. Despojam lugares inocentes e narrativas que as enquadram no lugar de subalternidade.

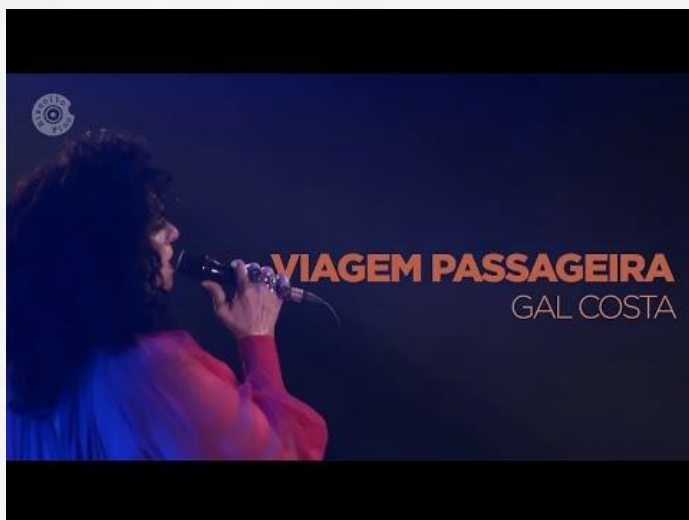
Algo como, se estas crianças, neste lugar nomeio-as: Elliot, Mari, Joice, Nádia, Rosalynda e Ednisson com suas mãos erguessem as linhas imaginárias do mapa, aquelas linhas pretas que tradicionalmente são lidas como fronteiras e as transformassem em pontilhados, em borrões, em espaços possíveis. Falando manoelês⁶⁰, essas crianças entortam as linhas das fronteiras, aquelas linhas estáticas e retas, agora são lidas por mim sempre como linhas tortas - porque “eu prefiro linhas tortas, como Deus” (BARROS, 2013, p. 312) porque “a reta é uma curva que não sonha” (BARROS, 2013).

Sonhar tem lá seus perigos, nos ensinaram. Se for alto, corremos o risco da queda nos machucar. Mal sabiam que com a poesia, os generosos autores, as pessoas que povoam esta escrita e as crianças, sonhar é vaguear para além do travesseiro onde a cabeça – diziam - é capaz de sonhar.

Eu sonho que nesta caminhada eu sou outros, agorinha mesmo o Diego de Galeno (2002), que, ao subir a montanha e olhar a imensidão do mar, exclama: “- Pai, me ajude a olhar!” Ainda bem, que nesta paisagem montanhosa estive acompanhado de muitos e muitas que me ajudaram a olhar mais uma vez, cada uma delas, diferente. Compreendi que sonhar não é turbulência passageira, que este convite não foi engano, que ele realmente estava endereçado a mim, que permitiu festejar a estrangeiridade que habito e que afetou toda a vida, a que foi e toda aquela que ainda virá – nesta viagem passageira.

⁶⁰ Refere-se ao poeta Manoel de Barros.

Figura 35: Música Viagem Passageira - Gal Costa



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=e2NzOJnqrSs>

NÁDIA:

- *Quando vocês vêm de novo?*

ALANA:

- *Eu acho que na quarta que vem! Tem acontecido de ser sempre na quarta. Fica bom pra vocês nas quartas-feiras?*

NÁDIA:

- *O ano que vem vocês vêm também?*

ALANA:

- *Eu acho que... Sim, né? Pelo menos um pouco... É, vocês vão estar no sexto ano, né? Quer dizer, a gente vem se vocês quiserem que a gente venha também...*

NÁDIA:

- *Seria bem legal!*

JOAQUIM:

- *Que bom!*

NÁDIA:

- *Eu vou morrer de saudade!*

JOAQUIM:

- *Nós também!*

(Diário de Campo, 2022)

REFERÊNCIAS

REFERANS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 29 p. Tradução Júlia Romeu. Disponível em: <https://tinyurl.com/ya29rtsj>. Acesso em: 25 ago. 2021.

AITKEN, Stuart C. **Jovens, direito e território**: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância. Tradução de Talita Guimarães Sales Ribeiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

ALCUBIERRE, Karina. S. L. **Crianças migrantes**: sentidos e memórias da objetividade vivida. 2017. (285 p.) Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186510>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/49ecwpm>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1990.

ARENDT, Hannah. **We Refugees**, em Marc Robinson (ed.), *Elsewhere Completely. Writers on Exile*, Washington, Harvest Books Menorah Journal. 1996. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/20131214-hannah_arendt_nos_os_refugiados.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BACK, Letícia Aline. **Os (des)encontros da tríade**: processos migratórios, trabalho e cidade; 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2444>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARAD, Karen. **Meeting the universe halfway**: Quantum Physics and the entanglement of matter and meaning. Durham, NC: Duke University Press, 2007.

BARROS, Manuel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas / Manoel de Barros**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIDOTTI, Rosi. **The Posthuman**. Cambridge: Polity Press, 2013.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)** Microdados do Censo Escolar 2010-2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRESOLIN, Keberson. Kant e a ideia da Aufklärung. **Revista da Sociedade Kant Brasileira**, Campinas, n. 18, p. 18-36, jun. 2015. Quadrimestral. Disponível em: http://www.sociedadekant.org/studiakantiana/index.php/sk/issue/viewIssue/18/pdf_2. Acesso em: 14 jun. 2020.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. **Inserção dos Imigrantes Haitianos nos contextos educativos escolares e não-escolares no Oeste Catarinense**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

BRUNETTO, Valnei. **Trabalho e educação no processo imigratório de haitianos no Brasil**. 2018. 244 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/ywpjbc38>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BUCKINGHAM, Will et al. **O Livro da Filosofia**. Tradução: Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2019.

CAVION, Camila Fátima. **Movimento da Língua Migr(-ante)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/6826>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CERTEAU, Michel de. **The Practice of Everyday Life**. University of California Press, Berkeley, 1984.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis; Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Mia. **O fio das missangas: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas / Mia Couto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COUTO, Mia. **A menina sem palavras**: Histórias de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CURCI, Natália. B. Z. de. **Jovens migrantes transnacionais na escola**: o que (não) nos contam? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220482>. Acesso em: 21 jul. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka**: para uma literatura menor. Tradução e prefácio Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia**. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O anti-Édipo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Bobók** Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; desenhos de Oswaldo Goeldi; texto de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Editora 34, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Tradução de Evelyn Tesche. São Paulo: Edipro, 2015.

FALCÃO, Adriana. **Mania de explicação**. 2. ed. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.87, p. 601-610, 2004.

GERALDI, João Wanderley. "Promesas y mitos de la ciencia moderna". *In*: UNTOIGLICH, Gisela. **En la infancia los diagnósticos se escriben con lapiz**. Buenos Aires: Colección Conjunciones, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Texto da Aula Magna proferida nos Programas de Pós-Graduação em Letras da Univ. Federal de Pernambuco em 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/da-lingua-para-a-linguagem-outros-rumos-de-pesquisa-1>. Acesso em: 22 abril. 2022.

GIORDANI, A.; GIROTTI, E. D. .; SOARES, M. de O. . Produzir a política a partir da escola: geografia da educação, docências e espacialidades escolares. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], 2022. DOI: 10.5418/ra2022.v18i36.16308. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/16308>. Acesso em: 22 mai. 2023.

GIROTO, Giovani. **Sobre(vivências) migratórias**: narrativas de haitianas e haitianos residentes no município de Maringá-PR sobre acolhida, educação e inclusão. 2020 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/ufjzpskc>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GRILLO, S. V. Ensaio Introdutório. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

GULLAR, Ferreira. **Muitas vozes**: poesias. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

GULLAR, Ferreira. "Barulho". *In*: GULLAR, Ferreira. Toda poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

HAESBAERT, Rogério. Hibridismo, mobilidade e multiterritorialidade numa perspectiva geográfocultural integradora. *In*: SERPA, A. (Org.). **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008.

HAESBAERT, Rogério. Hibridismo cultural, "antropofagia" identitária e transterritorialidade. *In*: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (Org.). **Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia**[online]. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012.

HEIDERIQUE, Domenique Sendra. "**O que a gente passa é normal, acaba sendo normal**": O olhar de mães refugiadas acerca da entrada de suas crianças em escolas dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/497kymt6>. Acesso em: 21 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**, 2020. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 02 maio 2021.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontalella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: Relatos de um viajante educador. Tradução de Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

KRAFTL, Peter. After **Childhood**: Re-thinking Environment, Materiality and Media. *In*: CHILDREN'S LIVES. New York: Routledge, 2020.

KRAVTSOV, Guennadi G.; KRATSOVA, Elena E. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigostki. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

KRAVTSOV, Guenadi. G. As bases filosóficas da Psicologia Histórico-Cultural. **Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais**: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, UniCEUB. Brasília, p. 29-42, 2014.

LACLAU, Ernesto. **New Reflections on the Revolution of Our Time**, Londres: Verso, 1990.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura** um conceito Antropológico. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2019.

LARROSA, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? **Educación & Sociedad**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002, p. 67-84.

LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que**: sobre o ofício do professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LE GRANGE, L. Leading article: What is (post)qualitative research? **South African Journal of Higher Education**, v. 32, n. 5, p. 1-14, 3 Mar. 2019.

LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Então somos “mudantes”**: espaço, lugar e identidade em crianças migrantes. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2003.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: Feme, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. *In*: TUNES, E. (Org.). **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: UniCEUB, 2013, p. 125-136.

LOPES, Jader Janer Moreira. Entrevista com o professor Jader Janer. [Entrevista concedida a] Regina Célia Frigério e Roberto Marques. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 117 - 140, jul./dez., 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira. As palavras são as nossas primeiras formas de existir geograficamente no mundo: enunciações sobre amorosidade espacial *In*: DUARTE, A.; CONCÊNCIO, M. (Org.). **Palavras Baktinianas para mudar o mundo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio**. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. Entre o aqui e o lá: movimentos com presenças infantis e as geografias das precariedades e das esperanças. Um texto, propositalmente, feito em duas partes. *In*: NORÕES, Kátia Cristina; SANTOS, Maria Walburga dos; SANTIAGO, Flávio (Org.). **Crianças em deslocamentos**: Infâncias, Migração e Refúgio. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância, Justiça Existencial e Amorosidade Espacial. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-13, 2022. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12405>
. Acesso em: 28 maio 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz F.; AMORIM, Cassiano C. MAPAS VIVENCIAIS: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 237–256, 2016. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/381>. Acesso em: 10 set 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, M. L. B. O GUARDADOR DE FÓSSEIS E A PEQUENA CRIANÇA: TERRITÓRIOS DE INFÂNCIAS E O DETERMINISMO DA TEORIA. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1031–1045, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20115>. Acesso em: 11 jun. 2023.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MAFFEZZOLLI, Graziela. **Um Encontro Sociocultural em Contextos Migratórios: Os Sentidos da Diversidade Cultural em Escola Pública de Brusque, Santa Catarina (SC)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, 2015. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2015/360450_1_1.pdf Acesso em: 21 jul. 2021.

MANFRIN, Ionara Ana. **A imigração haitiana no município de Palotina PR, 2010-2017** imigrasyon ayisyen yo nan vil Palotina, 2010-2017. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4230>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSEY, Doreen B. O sentido global de lugar. *In*: ARANTES, Antônio A. **O espaço da diferença**. Papirus, Campinas, 2000.

MASSEY, Doreen B. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **Revista GEOgraphia**. v. 6, n. 12, Rio de Janeiro, 2004.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENIN, Assis Felipe. Novos imigrantes em Caxias do Sul (RS): identidade e história oral. **Ponto-e-Vírgula**, [S.l.], n. 20, dez., 2016.

MEYER, Dagmar. E.; PARAÍSO, Marlucy. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar. E.; PARAÍSO, Marlucy. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** por uma epistemologia crítica. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NORÕES, Katia Cristina. **De criança a estrangeira, de estrangeira a criança:** mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo. 2018. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório de Tendências Globais -** Deslocamento Forçado em 2020. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, 2021.

OSWELL, David. **The Agency of Children:** From Family to Global Human Rights. Cambridge Cambridge University Press, 2013.

PONCHECK, Dione do Rocio. **A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa:** limites, desafios e possibilidades. 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1469> Acesso em: 21 jul. 2021.

POSTMAN, NEIL. **The Disappearance of Childhood.** Nova York: Delacourt Press, 1982.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a Teoria Histórico-Cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.916. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Acesso em: 10 dez. 2020.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RAUBER, Joaquim; TONINI, Ivaine. M.; MOREIRA LOPES, Jader. J.; MORARI RAUBER, Ana. Nuestro mundo: vivencias con niños migrantes-extranjeros. **Sociedad e Infancias**, v. 7, n. 1, p. 171–176, 13 jun.2023. <https://doi.org/10.5209/soci.87253>.

RAUBER, Joaquim. MORARI, Alana. As crianças migrantes estrangeiras: vozes infans. *In: O grotesco de nossos tempos:* vozes, ambientes, horizontes. VIII Rodas de Conversa Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 386-390.

RIBEIRO, Soraya. M. L. C. **Escolarização de alunos chineses:** realidade e desafios de inclusão numa escola privada de educação básica no município de São Paulo. 2020. (178 p.) Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/bdf95jzj>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RIBEIRO, Carolina. **Migração haitiana para o Brasil** – processo de fixação e adaptação: uma questão de gênero (2013-2014). 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Tratamento da Informação Espacial) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/TratInfEspacial_RibeiroCF_1.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

RODRIGUES, Juliana. **As religiosidades nos/com movimentos migratórios através do cinema**: uma questão curricular contemporânea. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/16919>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANT'ANA, Fabiana Lemos. **Refúgio e racismos**: Os Desafios dos Congolese na Cidade do Rio de Janeiro (RJ). 2020. 155 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12695>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2006.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO (SPGG). **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. 7. ed. Porto Alegre: SPGG, 2022.

SILVA, Lucas Rech da. **A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul**: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8012>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SILVA, Karla. Andrea Cândido da. **O ensino da língua portuguesa para imigrantes haitianos na cidade de Porto Velho RO**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/5de32mvt>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí. Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **No tiene prisa las palabras**. Barcelona: Candaya, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

SPINOZA, Benedictus de. **Tratado Político**. Tradução, introdução e notas Diogo Pires Aurélio; revisão da tradução Homero Santiago. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ST. PIERRE, Elizabeth A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à "pós-investigação". In: **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, n. 13, n.3, Set./Dez., 2018, p. 1044-1064. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SUAREZ, Mathusalam Pantevis. **Coitado menino está doente!** Relación de los niños con "ser extranjero". 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7149>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg. **Análise do perfil socioespacial das migrações internacionais para o Rio Grande do Sul no início do século XXI: redes, atores e cenários da imigração haitiana e senegalesa**. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

USA. **No Child Left Behind Act of 2001** (Lei n. 107-110). Washington, v. 115, 2002.

VIEIRA, Camila da Silva. **A cidade do Rio de Janeiro no contexto das migrações internacionais contemporâneas: o exemplo dos equatorianos no comércio de rua**. Rio de Janeiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/16/teses/826262.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação é criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka, tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. cap. 1, p. 47-74.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas**: psicología infantil. Tomo IV. Tradução Lydiá Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

WULF, Christoph. **Educação como conhecimento do ser humano na era do antropoceno**: uma perspectiva antropológica. Tradução de Karina Limonta Vieira. São Paulo: Editora, 2021.

ANEXO 1 – TCI - Rede Municipal e Direção da Escola

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO (REDE MUNICIPAL)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo mostrar como as crianças-migrantes-estrangeiras vivenciam os espaços e constituem suas autorias no mundo. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nas escolas da rede municipal de ensino de Bento Gonçalves. Será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelas crianças participantes assim como um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido em linguagem clara e acessível às crianças. Ainda, um Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa. O estudo envolverá registro pelo pesquisador em diário de campo das observações, e rodas de conversas com as crianças no ambiente escolar. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Profª Drª Ivaine Maria Tonini e serão armazenados em disco rígido sem acesso à internet pela duração de cinco anos e deletados após tal período. Por intermédio deste estudo, esperamos contribuir para a compreensão desse fenômeno migratório recente e suas relações com as vivências das crianças nas escolas e sua inserção na comunidade. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profª. Drª. Ivaine Maria Tonini e integra o Programa de Pós-graduação de Geografia (POSGEA/UFRGS); Acadêmico Joaquim Rauber, doutorando do Programa de Pós-

graduação de Geografia (POSGEA/UFRGS) e Coorientador, Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF/UFF). A equipe poderá ser contatada por meio do telefone (51) 33086347 no Programa de Pós-graduação de Geografia (POSGEA/UFRGS) ou pelo correio eletrônico: ivaine@terra.com.br. Se você tiver dúvidas com relação ao estudo, você deve contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por intermédio do telefone (51) 3308.3787 – E-mail: etica@propeq.ufrgs.br. Localizado na Avenida Paulo Gama, número 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Horário de atendimento: manhã das 8h às 12h – tarde das 13h30min. às 17h30min.

Porto Alegre/RS, _____ de _____ de 2022.

Profa. Ivaine Maria Tonini
(POSGEA/UFRGS)

Concordamos que as instituições, que fazem parte da Rede Municipal de Educação de Bento Gonçalves participem do presente estudo.

Bento Gonçalves, _____ de _____ de 2022.

Adriane Zorzi
Secretaria Municipal de Educação - SMED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO (DIREÇÃO DA ESCOLA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo mostrar como as crianças-migrantes-estrangeiras vivenciam os espaços e constituem suas autorias no mundo. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição escolar. Será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelas crianças participantes assim como um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido em linguagem clara e acessível às crianças. Ainda, um Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa. O estudo envolverá registro pelo pesquisador em diário de campo das observações, e rodas de conversas com as crianças no ambiente escolar. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Prof^a. Dr^a. Ivaine Maria Tonini e serão armazenados em disco rígido sem acesso à internet pela duração de cinco anos e deletados após tal período. Por intermédio deste estudo, esperamos contribuir para a compreensão desse fenômeno migratório recente e suas relações com as vivências das crianças nas escolas e sua inserção na comunidade. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Prof^a. Dr^a. Ivaine Maria Tonini e integra o Programa de Pós-graduação de Geografia (POSGEA/UFRGS); Acadêmico Joaquim Rauber, doutorando do Programa de Pós-graduação de Geografia (POSGEA/UFRGS) e Coorientador, Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF/UFF).

Se você tiver dúvidas com relação ao estudo, você deve contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por intermédio do telefone (51) 3308.3787 – E-mail: etica@propesq.ufrgs.br. Localizado na Avenida Paulo Gama, número 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Horário de atendimento: manhã das 8h às 12h – tarde das 13h30min. às 17h30min.

Porto Alegre/RS, _____ de _____ de 2022.

Profa. Ivaine Maria Tonini
(POSGEA/UFRGS)

Concordamos que a instituição escolar, que faz parte da Rede Municipal de Educação de Bento Gonçalves participe do presente estudo.

Bento Gonçalves, _____ de _____ de 2022.

Assinatura _____

Nome Completo: _____

Diretor(a) da _____

ANEXO 2 - TCLE – Responsável Legal



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEL LEGAL

PESQUISA: RECÉM-CHEGADAS: vivenciar o espaço *com* crianças-migrantes-estrangeiras⁶¹

COORDENAÇÃO: Ivaine Maria Tonini (POSGEA/UFRGS)

Acadêmico: Joaquim Rauber (POSGEA/UFRGS)

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada *RECÉM-CHEGADAS: vivenciar o espaço com crianças-migrantes-estrangeiras*, coordenada pela professora Dr^a. Ivaine Maria Tonini. A pesquisa será desenvolvida no espaço da instituição escolar do qual seu/sua filho/filha ou dependente faz parte. Assim, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade mostrar como as crianças-migrantes-estrangeiras vivenciam os espaços e constituem suas autorias no mundo.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa crianças-migrantes-estrangeiras matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Bento Gonçalves/RS, neste educandário.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo as crianças serão convidadas a participar da pesquisa que ocorrerá em ambiente escolar. Serão realizadas rodas conversas, observações e registros diversos que serão gravados com recursos audiovisuais e escritos. É previsto em torno de vinte encontros de uma a duas horas a serem realizado na escola. As crianças têm a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com a professora Ivaine Maria Tonini pelo e-mail ivaine@terra.com.br ou pelo telefone: (51) 3308.3787.

⁶¹ Este foi o título inicial da pesquisa cadastrado na Plataforma Brasil.

SOBRE O PROJETO: Trata-se de um projeto, na qual as crianças participarão junto com o pesquisador de rodas de conversas sobre a temática das migrações e sobre suas vivências. Assim, serão desenvolvidas e solicitadas algumas informações para registro como a chegada ao Brasil e sobre as suas vivências na escola, país de origem e contribuições que possam valorizar e mostrar sua cultura.

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são: a invasão de privacidade; o tempo em realizar o projeto. No que tange as questões de participação, todos os encontros ocorrerão no ambiente escolar. Sendo assim, as medidas, providências e cautelas que serão utilizadas pelos pesquisadores para evitar os possíveis danos provenientes da pesquisa ou atenuar seus efeitos são: a garantia do acesso, aos participantes, dos resultados da pesquisa; a minimização de desconfortos, como liberdade para não participar de determinada atividade, as quais os participantes julgarem constrangedoras; será garantido aos sujeitos da pesquisa a não violação e a integridade dos documentos utilizados, assegurando a confidencialidade, a privacidade, à proteção de imagem e a não estigmatização das vivências compartilhadas;

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações do projeto são estritamente confidenciais. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada. Os dados da pesquisa serão armazenados em arquivo por pelo menos 5 anos, em local seguro, sob a responsabilidade do pesquisador principal, seguindo a resolução CNS/MS 466/12.

BENEFÍCIOS: Aos participantes desta pesquisa não haverá nenhum benefício direto; entretanto, espera-se que futuramente os resultados deste estudo sejam usados para visibilizar o fenômeno migratório recente e as possibilidades que envolvem as chegadas das crianças-migrantes-estrangeiras nas escolas e dos processos pedagógicos que envolvem isso. Por intermédio desta pesquisa espera-se contribuir para a valorização da população migrante, por meio da compreensão das vivências e suas relações com espaço. Tal estudo, busca fortalecer a comunidade migrante e possibilitar uma inserção cada vez maior de suas culturas.

PAGAMENTO: Não haverá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não haverá nenhum tipo de pagamento pela participação. Os custos para realização desta pesquisa estarão sob responsabilidade da coordenadora, Prof^a. Ivaine Maria Tonini. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que autorize que seu/sua filho(a)/dependente possa participar deste estudo. Para tanto, preencha os itens que se seguem:
Desde já, agradecemos a atenção e a autorização de participação.

Se você tiver dúvidas com relação ao estudo, você deve contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por intermédio do telefone (51) 3308.3787 – E-mail: etica@propesq.ufrgs.br. Localizado na Avenida Paulo Gama, número 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Horário de atendimento: manhã das 8h às 12h – tarde das 13h30min. às 17h30min.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação de meu/minha filho(a) _____ na pesquisa. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto autorizo-no(a) a participar.

Local e data: _____

(Assinatura do Responsável Legal)

ANEXO 3: TALE – Crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

PESQUISA: RECÉM-CHEGADAS: vivenciar o espaço *com* crianças-migrantes-estrangeiras

COORDENAÇÃO: Ivaine Maria Tonini (POSGEA/UFRGS)

Acadêmico: Joaquim Rauber (POSGEA/UFRGS)

Para crianças e adolescentes (menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais e/ou responsáveis. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *RECÉM-CHEGADAS: vivenciar o espaço com crianças-migrantes-estrangeiras*, coordenada pela professora Ivaine Maria Tonini (POSGEA/UFRGS).

Com esta pesquisa, queremos saber como as crianças que vieram de outros países vivem os espaços e conhecem o mundo.

Você só participa da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir ao longo dela.

A pesquisa será feita na escola onde você estuda e vamos organizar um projeto juntos. Para isso, haverá rodas de conversas e atividades. Se durante as propostas você não quiser falar ou participar não haverá nenhum problema. Caso aconteça algo errado, ou que você não goste, você pode contar ao pesquisador, à professora ou ao/à diretor(a). Neste estudo vamos conhecer melhor a sua cultura, como ocupamos o espaço e como vivemos na escola.

Se você morar longe da escola não se preocupe, pois nós vamos ficar responsáveis pelo seu transporte e de seus pais, para que também possam acompanhar a pesquisa.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um material elaborado coletivamente, mas sem que outras pessoas saibam quais foram as crianças que participaram. Ou seja, você poderá escolher um nome fictício para você.

Se você tiver dúvidas com relação ao estudo, você deve contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por intermédio do telefone (51) 3308.3787 – E-mail: etica@propesq.ufrgs.br. Localizado na Avenida Paulo Gama, número 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus

Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Horário de atendimento: manhã das 8h às 12h – tarde das 13h30min. às 17h30min.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____



QUERO



NÃO QUERO

participar da pesquisa RECÉM-CHEGADAS: vivenciar o espaço *com* crianças-migrantes-estrangeiras.

Entendi as coisas legais e as coisas desconfortáveis que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir de participar da pesquisa e que ninguém vai ficar bravo ou chateado comigo. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e concordo em participar da pesquisa.

Eu, _____, membro da equipe do projeto *RECÉM-CHEGADAS: vivenciar o espaço com crianças-migrantes-estrangeiras* obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento para a participação na pesquisa.

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TALE)

ANEXO 4: Termo de Autorização e Uso Imagens, e Som de voz para fins de pesquisa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ
PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, _____,
autorizo a utilização da imagem e som de voz, na qualidade de responsável legal do participante no projeto de pesquisa intitulado *RECÉM-CHEGADAS: vivenciar o espaço com crianças-migrantes-estrangeiras*, sob responsabilidade da Profª Drª Ivaine Maria Tonini vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais e nas publicações específicas desta pesquisa como artigos, tese, etc.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do meu/minha filho(a).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) responsável pelo/pela participante.

Assinatura do(a) responsável legal

Nome e Assinatura do(a) pesquisador(a)

Local e data