

Universidade Federal de Juiz de Fora

Pós-Graduação em Educação

Doutorado em Educação

Mônica de Carvalho Teixeira

“Mas podia ter coentro”:

Crianças migrantes e trajetórias que se encontram...

**“MAS PODIA TER COENTRO”:
CRIANÇAS MIGRANTES E TRAJETÓRIAS QUE SE ENCONTRAM...**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Teixeira, Mônica de Carvalho.

"Mas podia ter coentro" : crianças migrantes e trajetórias que se encontram / Mônica de Carvalho Teixeira. -- 2018.

156 p. : il.

Orientador: Jader Janer Moreira Lopes

Coorientadora: Claudia da Costa Guimarães Santana

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Criança Migrante. 2. Protagonismo Infantil. 3. Espaço Ofertado.
I. Moreira Lopes, Jader Janer, orient. II. da Costa Guimarães Santana, Claudia, coorient. III. Título.

MÔNICA DE CARVALHO TEIXEIRA

“MAS PODIA TER COENTRO”:

CRIANÇAS MIGRANTES E TRAJETÓRIAS QUE SE ENCONTRAM...

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (Orientador)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dra. Luciana Pacheco Marques

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dra. Ana Rosa Picanço

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dra. Claudia da Costa Guimarães Santana

Faculdade de Educação Tecnológica de Três Rios

Prof. Dra. Flávia Naethe Mota

Universidade Federal do Rio de Janeiro

À minha filha Mariana e ao amor de todas as minhas vidas, Lucimeri, pelo apoio e incentivo diário.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de humildade. Agradecer é compreender a coletividade que faz parte da construção diária de se tornar um ser humano. Agradeço a tantas pessoas - físicas e não físicas. Chegar ao término do doutoramento é uma vitória para qualquer pessoa, ainda mais para uma simples mortal que não obteve licença do trabalho para estudo e, ainda no meio do caminho, se viu às voltas com uma nova e desafiadora função – coordenação de mais um curso de Pedagogia.

Então, segue o rol dos meus mais sinceros agradecimentos:

A Deus, porque sem Ele nada disso seria possível. As escolhas que fiz no decorrer da minha vida só foram possíveis porque Nele acredito.

A minha filha Mariana, por compreender minha ausência mesmo estando debaixo do mesmo teto e, mostrar a possibilidade de ‘ganhar o mundo’ através do conhecimento.

Ao amor de todas as minhas vidas, Lucimeri, pelo apoio, incentivo, trocas diárias, pela companhia nas viagens durante a pesquisa e nos congressos e por todo amor a mim dedicado.

Aos dois filhos que ganhei de presente já ‘grandinhos’, Thiago e Julia, por compreenderem as questões nos dadas pela vida.

À minha amiga-irmã e co-orientadora Claudia Guimarães, por ter acreditado em mim me fazendo crer que este doutorado foi possível.

Ao meu professor e orientador Jader Janer, professor que é mais que um parceiro, me ensinando a olhar as belezas infantis nas andanças pelo mundo.

Às professoras Ana Rosa, Flávia e Luciana, por aceitarem carinhosamente ler as linhas desta tese, acrescentando com todo zelo possível questões que fortaleçam a ideia central.

À professora Alexandra Santos, pela recepção em sua sala de aula no CEMEI Visconde de Itaboraí e pela construção de uma parceria infindável.

À professora Simone Santos, porta aberta para minha entrada na cidade de Itaboraí, palco da minha pesquisa.

À professora Roberta Teixeira, pelo apoio dentro do CEMEI Visconde de Itaboraí.

À minha amiga-irmã Leandra Pereira, pelas conversas filosóficas que muitas vezes me fizeram pensar na minha pesquisa.

A minha mãe, ao meu pai e a minha boadrasta que, por mais distante que eu estivesse, ficaram por perto.

Às minhas irmãs, Milene, Marcela e ao meu irmão Daniel.

Ao meu amigo Mathusalam Pantevis pela companhia nas aulas do doutorado e pelas conversas virtuais.

Aos meus amigos da FAETERJ/Três Rios: Paulo, Luciana e Danilo, pela compreensão da ausência nos momentos mais turbulentos que tivemos.

Aos meus amigos do CESVA/FAA pela compreensão durante o processo vivenciado.

Enfim, a todos que de alguma forma se fizeram presentes na realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa é fruto de inquietações em relação à forma de se lidar com crianças migrantes dentro da rede municipal da cidade de Itaboraí é um pensar sobre a relação da criança migrante com o espaço que lhe é ofertado. Esta pesquisa se desenvolveu em uma escola pública de Educação Infantil da cidade de Itaboraí, região metropolitana fluminense, que recebeu um grande contingente de migrantes por conta do COMPERJ (Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro), cuja implantação fez parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal e foi apresentado pelo governo federal, em junho de 2006, como um Eldorado de oportunidades. Isso significou que a demanda nas escolas públicas da rede municipal sofreu um considerável aumento no número de crianças migrantes e, no encontro entre professores e crianças, em especial com as crianças migrantes, necessário se fez entender de que forma estas estabeleciam relações entre si e com os espaços que ocupam. Com a Operação Lava Jato deflagrada em março de 2014, a cidade no início do ano de 2015, sofreu um decréscimo no número de migrantes, tendo muitos deles retornado às suas regiões de origem, precisando assim, redesenhar a pesquisa até então em andamento. Desta forma, me apareceu Shirley, uma criança baiana de nascimento, com algumas andanças pelo nosso país, tornando-se a atriz principal destas páginas. A pesquisa pretendeu dialogar com os Estudos da Infância: Sociologia da Infância e Geografia da Infância e com questões referente aos estudos de Identidade e Diferenças, para a partir da autoria e da vivência de Shirley no espaço ofertado, a pesquisa '*com*' se efetivasse. Apesar do avanço conquistado através da existência de práticas pedagógicas que trabalharam com o protagonismo de Shirley, muito ainda há de ser feito para que a inserção real de crianças, migrantes ou não, no espaço escolar seja realizado. O olhar folclorizado ou romantizado para com as infâncias que se fazem presentes no seio da escola necessita de um ajuste para romper com o adultocentrismo ainda presentes nas práticas pedagógicas e o olhar unilateral sobre a cultura das infâncias.

Palavras-chave: Criança migrante. Protagonismo Infantil. Espaço Ofertado.

ABSTRACT

This research is the result of concerns about the way to deal with migrant children within the municipal network of the city of Itaboraí is to think about the relation of the migrant child with the space that is offered to him. This research was carried out in a public school of Early Childhood Education in the city of Itaboraí, metropolitan region of Rio de Janeiro, which received a large contingent of migrants from COMPERJ (Rio de Janeiro Petrochemical Complex), whose implementation was part of the Growth Acceleration Program (PAC) and was presented by the federal government in June 2006 as an eldorado of opportunities. This meant that the demand in the public schools of the municipal network suffered a considerable increase in the number of migrant children and, in the meeting between teachers and children, especially with the migrant children, it was necessary to understand how they established relations among themselves and with the spaces they occupy. With Operation Lava Jato started in March 2014, the city at the beginning of the year 2015, suffered a decrease in the number of migrants, many of them returning to their regions of origin, in order to redesign the research that has been under way, I appeared to Shirley, a bahian child by birth, with some wandering around our country, becoming the main actress of these pages. The research sought to dialogue with the Childhood Studies: Sociology of Childhood and Geography of Childhood and with questions regarding the studies of Identity and Differences, from the authorship and the experience of Shirley in the space offered, the 'with' research was effective. Despite the progress achieved through the existence of pedagogical practices that have worked with Shirley's protagonism, a lot still has to be done so that the real insertion of children, migrants or not, in the school space is realized. The folklorized or romanticized look at the childhoods that are present within the school needs an adjustment to break with the adultcentrism still present in the pedagogical practices and the unilateral look on the culture of the childhoods.

Keywords: Migrant child. Children's protagonist. Space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Posição da cidade de Itaboraí no Estado do Rio de Janeiro	11
Figura 2	Itaboraí e seus distritos	12
Figura 3	Área do Comperj na cidade de Itaboraí	14
Figura 4	Área do Comperj na região leste fluminense	14
Figura 5	Arco Metropolitano	15
Figura 6	Mini questionário do início da Pesquisa	19
Figura 7	Projeto “Eu, você e todos nós valorizando as diferenças”	23
Figura 8	Projeto “Nossas Origens”	23
Figura 9	CEMEI Visconde de Itaboraí	62
Figura 10	Atividade de sala de aula de Shirley	76
Figura 11	Produção textual de Shirley	87
Figura 12	Muro interno do CEMEI	99
Figura 13	Selfie com as amigas99
Figura 14	Pose para fotos	100
Figura 15	Shirley retratando sua casa em Paulo Afonso	104
Figura 16	A representação de Shirley sobre o CEMEI Visconde de Itaboraí ...	110
Figura 17	Gráfico “Onde nascemos”	117
Figura 18	Atividade sobre o gráfico “Onde nascemos”	118
Figura 19	Local preparado para a eleição	119
Figura 20	Shirley exercendo seu direito ao voto	120
Figura 21	Contabilizando os resultados da eleição	121
Figura 22	Resultado da eleição	122
Figura 23	Trabalho com mapas	123
Figura 24	Produção textual de Shirley	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Crescimento demográfico de Itaboraí	13
Tabela 2	Total crianças migrantes CEMEI Visconde de Itaboraí	27
Tabela 3	Migração Infantil portal CAPES	32
Tabela 4	Criança migrante portal CAPES	35
Tabela 5	Migração infantil portal Scielo	36
Tabela 6	Criança migrante portal Scielo	37
Tabela 7	Área de referências dos trabalhos	38
Tabela 8	Migração infantil portal UFJF	39
Tabela 9	Solicitações de refúgio	41
Tabela 10	Censo Demográfico 2010 – migração	55
Tabela 11	Censo Demográfico 2010 – amostra por região	61
Tabela 12	Total crianças migrantes CEMEI Visconde de Itaboraí	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ADUS - Instituto de Reintegração do Refugiado
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASCOMCER - Associação Feminina de Prevenção e Combate ao Câncer.
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ - Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CENEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CESVA – Centro de Ensino Superior de Valença
COMPERJ - Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro
EVA - Etileno Acetato de Vinila.
FAA – Fundação Dom André Arcoverde
FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica
GLP - Gás Liquefeito de Petróleo
GRUPEGI - Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JOPEI – Jornada Pedagógica da Educação Infantil
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU-HABITAT - Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PAMER - Programa de Apoio a Migrantes e Refugiados
PET - Polietileno tereftalato
PETROBRÁS - Petróleo Brasileiro S.A.
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

USS – Universidade Severino Sombra

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
SUMÁRIO.....	13
INTRODUÇÃO: MEU ENCONTRO COM A PESQUISA:.....	13
1 – CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA – <i>ITABORAÍ, PEDRA BONITA ESCONDIDA NA ÁGUA.</i>	24
1.1 – A CIDADE E O COMPERJ.....	24
1.2 – AS FORMAÇÕES CONTINUADAS E A JOPEI – JORNADA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.	31
1.3 – O CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ.	38
2. UM BREVE ESTADO DA ARTE DO PROCESSO MIGRATÓRIO.	41
2.1 SHIRLEY E SUA CONSCIÊNCIA DE CRIANÇA MIGRANTE.	56
3. – SHIRLEY, EU E O CAMPO – APROXIMAÇÕES.....	69
3.1 – DIÁLOGOS COM UMA CRIANÇA MIGRANTE – SOBRE AUTORIAS E PROTAGONISMOS.	77
3.2 – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	100
3.3 – VIGOTSKI	105
4. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DIFERENÇA POR/COM SHIRLEY.	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151

Mas podia ter coentro – Crianças migrantes e trajetórias que se encontram...

Introdução: Meu encontro com a pesquisa:

Quando vim da minha terra,
se é que vim da minha terra
(não estou morto por lá?),
a correnteza do rio
me sussurrou vagamente
que eu havia de quedar
lá donde me despedia.

Os morros, empalidecidos
no entrecerrar-se da tarde,
pareciam me dizer
que não se pode voltar,
porque tudo é consequência
de um certo nascer ali.

Quando vim, se é que vim
de algum para outro lugar,
o mundo girava, alheio
à minha baça pessoa,
e no seu giro entrevi
que não se vai nem se volta
de sítio algum a nenhum.

Que carregamos as coisas,
moldura da nossa vida,
rígida cerca de arame,
na mais anônima célula,
e um chão, um riso, uma voz
ressoam incessantemente
em nossas fundas paredes.

Novas coisas, sucedendo-se,
iludem a nossa fome
de primitivo alimento.
As descobertas são máscaras
do mais obscuro real,
essa ferida alastrada
na pele de nossas almas.

Quando vim da minha terra,
não vim, perdi-me no espaço,
na ilusão de ter saído.
Ai de mim, nunca saí.
Lá estou eu, enterrado
por baixo de falas mansas,
por baixo de negras sombras,
por baixo de lavras de ouro,
por baixo de gerações,
por baixo, eu sei, de mim mesmo,

este vivente enganado,
enganoso.

Carlos Drummond de Andrade

O poema que abre essa tese de doutorado é do conhecido poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade e tem como título “A ilusão do migrante”. Ele mesmo experienciou em sua vida passagens por alguns lugares. Nascido em Itabira em 1902 fazendo parte de uma família de fazendeiro, veio a falecer no Rio de Janeiro em 1987. Estudou na cidade de Belo Horizonte e mais tarde com os jesuítas no Colégio Anchieta de Nova Friburgo RJ. Voltou para Belo Horizonte, onde iniciou a carreira de escritor como colaborador do *Diário de Minas*.

Sua família ao insistir vê-lo portador de um diploma de ensino superior, fez com que Drummond se formasse em 1925, no curso de farmácia da faculdade de Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte, porém antes de obter diploma do ensino superior, começou a publicar artigos no jornal “O Diário de Minas” em 1921 e, em 1922 com o conto “Joaquim no Telhado”, se torna vencedor de um prêmio no valor de 50 mil réis.

Em 1934, ingressa em cargo público e transfere-se para o Rio de Janeiro, onde foi chefe de gabinete de Gustavo Capanema (ministro da Educação) e, de tempo em tempo, Drummond experiencia o estar aqui e acolá, estando em lugares a trabalho ou a passeio. Sua vida e as palavras expressas nessa poesia me faz encontrar com o mundo migrante e evidencia a força desse processo na própria condição humana: ser migrante é aquele que se perde no espaço. Suas palavras foram escritas pela primeira vez entre as décadas de 1930/1950 e, considero atuais em decorrência dos acontecimentos envolvendo nossa contemporaneidade em uma grande crise migratória, agravada pelas atuais guerras civis e diversos outros conflitos geopolíticos, além de agravamentos econômicos e questões ambientais

Conhecer um pouco da vida de Drummond é me permitir mergulhar no horizonte da história que o fez, ao estar aqui e acolá, se tornar um migrante, é entrelaçar olhares de vida para vidas, buscando aproximação com o tema de pesquisa que hoje desenvolvo. Entre o estar aqui e acolá nas estradas da vida, Drummond lança um olhar para a condição de ser e estar migrante. Um processo retratado de forma dolorosa e reflexiva entre o sair de seu local e o continuar a estar neste local e, de certo modo saudosista, na qual o sujeito por ele narrado, não se despe do lugar em que nasceu, por mais que esteja ancorado em outras paragens.

A migração, que consiste em um estado de deslocamento impelido por melhores condições de vida, é retratada na biografia do escritor como um importante elemento na qual o seu deslocamento entre lugares, deu vazão às várias reflexões expressadas nos mais diversos poemas por ele publicados. As experiências dos lugares vividos são trazidas nas obras do

autor, mostrando os vários caminhos por ele percorridos para sua vasta obra. E, assim como Drummond o meu caminhar por entre as várias estradas da vida me trouxe até o Doutorado em Educação. Local em que me encontro imersa na expectativa de responder à questionamentos levantados, não só do momento atual de estudo, mas de toda uma vida: ao ser criança e vivenciar um tipo de infância, ser professora de crianças e, atualmente, sendo professora de cursos de formação de professores. Espaços de encontros com várias infâncias que me oportunizaram conhecer outras infâncias para além da minha. Drummond me coloca também, frente ao tema em torno do qual esse trabalho irá se desenvolver: a condição migrante que assola diversas crianças no mundo hoje em suas diferenciadas trajetórias, como bem nos lembra Massey: “Viajar entre lugares é mover-se entre coleções de trajetórias e reinserir-se naquelas com as quais nos relacionamos” (Massey, 2008, p.153).

Trajetoórias! Esse será um vocábulo central nesse texto, pois ele se forja nos encontros das trajetórias de meus espaços e tempos e por isso, e escrever estas linhas me recorda o caminho um pouco longo e, quem sabe, promovido por estradas tortuosas, afinal, nenhuma pesquisa emerge do vazio, qualquer desejo de compreender, investigar algo está sempre situado a situações vividas. São textos pessoais que vão se compondo nos contextos da vida vivida cotidianamente pelas diferentes passagens e paragens e que permitem enunciações significativas (para mim e para os outros), de nossas existências. Para Bakhtin (obras diversas) não é possível fazer ciência fora da enunciação que forja todo ser humano, ou pelo menos não deveria.

Por isso trago as cronotopias (Bakhtin, 2003) que me criaram, estradas! Começo lembrando que a Educação não foi meu ‘sonho de criança’, minha intensa vontade juvenil era fazer um curso de Medicina e me especializar em Pediatria, porém, dentre todas as adversidades vividas, acredito ter abraçado a profissão correta para a minha vida.

Explicando um pouco sobre isto: meus pais são separados, desde quando eu tinha 12 anos de idade. Minha mãe possui magistério de nível médio e meu pai 2º grau completo. Minha mãe exerceu por pouco tempo a função de professora alfabetizadora, pois ao se casar, deixou a profissão para cuidar da casa e da família. Minha família pertencia a uma classe média, que consistia em termos casa própria, meu pai como único arrimo da família, minha mãe ficava em casa, tínhamos uma empregada mensalista, meu pai tinha carro, havia uma TV preto e branco em casa que depois foi substituída por uma TV colorida, estudávamos em escola privada assim, não me lembro de ter sofrido, na infância, privações de ordem financeira

Sou a mais velha dentre 6 irmãos e, ao longo da minha vida de estudante o que eu mais ouvia do meu pai era que aproveitasse o tempo para estudar, para ‘ser alguém na vida’, não depender de ninguém, criar meu próprio caminho. E assim fui fazendo. Passei minha vida inteira tendo o investimento necessário para enfrentar um vestibular para o curso de Medicina.

Morávamos em uma grande casa própria no centro da cidade de Três Rios, que após a separação dos meus pais e, por conta da vultosa despesa de manutenção, fomos obrigadas a sair para outros lugares. Meu pai arcava com as despesas do aluguel e mais a pensão para sustento das filhas menores. Alugou a grande casa no centro da cidade e minha mãe voltou para a sala de aula. Via minha mãe trazer inúmeros cadernos dos alunos para casa a fim de efetuar a correção dos mesmos, enfrentando dupla e às vezes, tripla jornada de trabalho. Não almejava isto para a minha vida, incrivelmente a profissão que mais abominava era a de professor.

O tempo passava e uma prima minha solicitou ao meu pai que emprestasse a grande casa no centro da cidade para sediar sua escola de Educação Infantil por um tempo, pois o espaço que estava ocupando necessitava de reformas. Meu pai cede a casa e quando esta minha prima deixa o imóvel, meu pai tem a ideia de transformar aquela grande casa, bem localizada no centro da cidade de Três Rios em uma escola de Educação Infantil, na qual minha mãe e minha irmã mais nova (que neste momento, estava ingressando o magistério nível médio) pudessem dali tirar seu sustento, sendo ‘donas’ do próprio negócio.

Nesta época eu estava fazendo o 3º ano do Ensino Médio, que se chamava “formação geral” – estava assim, me preparando para os vestibulares das Universidades Federais para o curso de Medicina.

Minha mãe então começa uma saga nos departamentos estaduais de inspeção escolar, procurando saber como abrir, legalmente, uma escola de Educação Infantil. Ela conhecia várias pessoas do meio educacional – tanto professores, quanto gestores - que puderam sinalizar as ações e elementos necessários para a abertura legal de uma escola. Descobre-se que há necessidade de pessoal formado em nível superior e nível médio especializado para atuar nos segmentos respectivos, de: direção e secretaria. Não havia em Três Rios, nos idos anos 90, faculdades. Quem quisesse e, pudesse estudar em nível superior, teria de deixar a cidade rumo a algumas cidades circunvizinhas, como: Juiz de Fora, Petrópolis, Valença, Rio de Janeiro e Vassouras.

Quando minha mãe ‘descobre’ que para ser diretor de escola o ensino médio dela e de minha irmã não bastava e, meu pai não aceitava ninguém de fora da família para assumir este

cargo, os olhares se voltam para mim, que estou prestes a realizar o vestibular. Após uma conversa de família, há a decisão de que eu farei vestibular para o curso de Pedagogia e, como era um curso rápido, curto – 3 anos - daria tempo de após o término dele, eu me dedicar à profissão previamente escolhida – Medicina.

Entro assim para o universo da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, sem ao menos me inteirar, conhecer, ler, saber mais sobre o curso que estava entrando. Optei por estudar pela manhã, portanto, saía de Três Rios no ônibus comercial de 5:40h, chegando em Juiz de Fora, próximo ao hospital ASCOMCER - Associação Feminina de Prevenção e Combate ao Câncer de Juiz de Fora - por volta das 6:45h, com as aulas iniciando-se às 7:00h.

Minha primeira aula no curso foi algo que lembro até hoje, pois me trouxe um alto grau de ansiedade. Não sabia o que era Educação e, nem mesmo o que era e o que significava Pedagogia. Só sabia que seria diretora da escola da família, estava no curso em atenção à solicitação familiar e não por vontade própria. Talvez tenha sentido aí minha primeira migração e entendido que os deslocamentos entre lugares não são apenas mudanças físicas, mas também de lugares simbólicos, de escolhas prévias para outras escolhas definidas. Entrei na sala e me sentei ao fundo, numa das últimas cadeiras, queria que o tempo passasse rápido para eu sair logo dali. A professora adentra a sala e após a costumeira apresentação pessoal, pede que cada um dos presentes se apresente, dizendo formação inicial, profissão (caso já atuasse) e porque estava no curso de Pedagogia. Confesso que gelei instantaneamente, pois sempre fui, ao longo de toda minha vida de estudante, a aluna tímida, a que prefere a invisibilidade pessoal do processo ensino-aprendizagem; a que elabora o trabalho, mas que nunca levantava para apresentá-lo. As pessoas começaram a falar, em ordem onde estavam sentadas, assim, eu ficaria por último, e em cada fala, me arrepiava o corpo, sentia o rosto corar, as mãos tremerem e o suor escorrer, pois todas, deliberadamente, todas as pessoas ali presentes, haviam feito magistério nível médio e, com exceção de apenas uma delas – sem ser eu - as demais já atuavam na educação como professoras. Senti-me um ‘peixe fora d’água’, um “estar fora do lugar”, mas provocado por estar em um lugar, estar fora daquele mundo e, eu não conseguia mais pensar em nada, não ouvia mais ninguém, estava entrando em um processo de anestesia interna e só imaginava o que diria quando chegasse a minha vez.

Quando enfim, chegou minha vez, pude apenas apontar para a amiga que estava na minha frente e dizer em tom rápido, curto e decorado: “faço minhas as palavras dela”. E foi com essa frase curta, que comecei minha migração diária e semanal, uma migração de escala

regional, mas era minha migração. Foi nessa curta frase que fiz minha primeira migração definitiva (pelo menos que tenho consciência) para o curso de Pedagogia, aquela frase já me anunciava a minha não volta para o curso inicial desejado. E nesse espaço, nesses movimentos de ir e vir, em situações de pausa, fui alargando (Bakhtin, 2003) minha experiência no mundo, pois ao me deparar com a falta de conhecimento sobre Educação e Pedagogia, aproveitei meu tempo livre na própria universidade para estudar, em alguns dias, não vinha embora para casa após o término das aulas, ia para a biblioteca aprofundar os conhecimentos sobre os temas das aulas, buscar mais sobre aquele mundo em que estava entrando.

Estudei e acabei me especializando, por razões próprias, em Educação Infantil, até mesmo devido à escola da família que assumi a direção (mesmo sem a formação completa necessária). Nesta escola, após o término do curso de Pedagogia, ingressei em sala de aula como professora de Educação Infantil e, assim, foi ao longo de 10 anos. Tive uma sala de aula e, a cada ano, lidava com uma faixa etária diferente, faixa etária esta que variava entre 2 a 5 anos. Aprendi muito neste tempo, penso mesmo que aprendi a ser professora e a deixar um pouco a timidez de lado, lidando com as crianças. Em seus momentos comigo, ou elas se faziam presentes de ‘corpo e alma’ ou simplesmente evadiam sem a menor cerimônia, portanto, ou eu aprendia a trabalhar junto a elas ou perdia-os.

Ao me tornar professora de crianças pequenas, sinceramente, não sabia o que fazer, elas não chegaram até mim com um manual ou um panfleto explicativo. Por muitas vezes, pedi auxílio a profissionais já atuantes no ramo no intuito de indicarem um caminho a seguir, o que fazer, como fazer. Não me preocupava com o porquê fazer, mas sim, dar conta de uma problemática imediata: as crianças estavam comigo, na minha sala, naquele momento e eu não sabia como desenvolver um trabalho junto a elas.

Por vezes, permiti que elas desenrolassem o ser/estar na sala de aula, aproveitava suas sugestões e ia dando continuidade às aulas, seguindo um cronograma/rotina ditado por elas. Lembro que depois de um mês frente à turma, já tendo passado o período de entrega dos famigerados ‘trabalhinhos’ eu ainda não havia entregado nenhum. Os responsáveis pelas crianças cobrando os trabalhinhos e eu adiando a entrega, tudo por que eu não sabia fazer um ‘lindo’ envelope/capa de trabalho, com figuras coloridas, com recortes, colagens, fitas, EVA’s e outros artigos do gênero, algo tão usual pelos professores da infância naquela época (e ainda muito presente hoje), particularmente, apelando para o bom senso, pensava que esta atitude era algo estranho, pois fazia a professora ter um trabalho externo enorme - que era elaborar as

capas dos trabalhos – ao mesmo tempo em que indicava algo do tipo para a criança: “olha seus trabalhinhos ‘feios’ serão postos dentro do envelope ‘lindo’ que a tia fez para você.” Com o bom senso, pedi às crianças que as mesmas fizessem as capas/envelopes de seus trabalhos com os materiais que tínhamos na sala e, assim fizeram.

Nos últimos 3 anos de atuação como professora de Educação Infantil, tive a possibilidade dar sequência e acompanhar o processo ensino-aprendizagem de uma única turma. Particularmente, creio que o fato de poder os acompanhar foi crucial para termos chegado aonde chegamos. Fizemos muita coisa juntas e, algo que ainda me marca muito, foram as várias saídas em campo que fizemos ao longo de 1 ano de escola. Íamos a vários locais dentro da cidade, precisando ou não de transporte, mas o fato foi que as crianças e eu tivemos a oportunidade de conhecer/saber/vivenciar que o processo ensino-aprendizagem se faz também fora do ambiente escolar. A minha vida se desenhava nesse encontro com as crianças e com o processo de fazer educação com elas. A Educação Infantil, as crianças e suas infâncias entram em minhas histórias e geografias e passam a me formar; o desejo de cursar Medicina se distanciava cada vez mais que densificava meu encontro com a Educação e com as crianças. Minha migração ficava definitiva.

As escolhas que tive de fazer ao longo da vida, me permitiu ter acesso a caminhos que nem sequer imaginava. Foi por conta de uma destas escolhas que saí da sala de aula, por optar pela continuidade de meus estudos com o curso de Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Ingressei no mestrado com um projeto que tratava do estudo da infância, pois este tema era o meu ‘lugar’, porém, acabei sendo ‘seduzida’ pela Educação à Distância (por causa da minha já atuação no CEDERJ) e minha dissertação versou sobre os “Estudos sobre Tutoria: um estudo sobre o Consórcio CEDERJ”.

Atuei em outros ambientes como professora: fui tutora presencial do Consórcio CEDERJ, professora do nível médio – modalidade Normal - da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro (contrato temporário), professora do nível médio – modalidade Normal - da rede de ensino da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). E nestes campos de atuação, sempre a infância se fez presente como parte integrante do processo de aquisição de conhecimento. Era professora não mais da infância, mas formando profissionais para atuarem com a infância.

Após o término do Mestrado em Educação, participei de um processo seletivo para professor temporário para o Ensino Superior da Rede FAETEC/ Rio de Janeiro alcançando êxito e, mais tarde obtendo sucesso no concurso promovido para cadastro efetivo, entrando

assim, para a rede FAETEC e, neste mesmo tempo, ingresso no Centro de Ensino Superior de Valença (CESVA) e, posteriormente para a Universidade Severino Sombra (USS), que haviam promovido também um processo seletivo para ingresso em seu quadro docente. Nas três instituições, atuei e atuo como professora da infância. Esses três espaços, ao me permitirem trabalhar com a formação de professores, com a iniciação à docência também me consolidaram o meu ser professor e como é um processo constante, ainda me encontro.

E hoje ao escrever estas breves linhas me deparo com detalhes da minha vida que é impossível separar o que é pessoal, profissional e acadêmico; o ser/estar nos entre-lugares do mundo que me cerca, me fez crer o quão migrante sou, mesmo nunca tendo mudado de cidade – não me encaixando nas definições dadas pelo IBGE, por exemplo. Graduação na cidade de Juiz de Fora, Mestrado em Educação na cidade de Petrópolis, professora do Ensino Superior nas cidades de Valença e Vassouras, atualmente, o Doutorado em Educação, me levando de volta para a cidade de Juiz de Fora, e para a cidade de Itaboraí para realização da pesquisa de campo e, profissionalmente, o retorno para a cidade de Valença onde assumi a direção do curso de Pedagogia do CESVA/FAA. No constante ir e vir da pesquisa, perfazia uma média de 4.000 km mensais, precisando conhecer algumas especificidades de cada cidade para melhor ser/estar nela. Cada cidade algo novo para ser descoberto, seja uma rota, uma palavra, seja uma beleza natural, um conhecimento histórico, seja um movimento social/político/econômico que abrange pessoas com as quais tenho contato, seja muitas outras coisas que preciso saber, para entender um pouco das particularidades que envolvem o local em que estou. Mesmo então, não mudando de cidade, me vejo sim, na condição de uma pessoa que se desloca no espaço em busca de melhores condições de vida. Cronotopias que nos fazem e que sempre evidenciam a condição de migração a que todos somos submetidos.

Neste conciso relato, que se pode chamar: “como me tornei professora”, deixo entrever algumas das teorias que servem de base para a construção da minha pesquisa do Doutorado em Educação, principalmente a que se refere às questões sobre identidade e alteridade diferenças, pois ao me fazer professora, senti a interface entre ser e estar na fronteira com o outro. Acredito, assim, que a constituição da identidade é marcada pela alteridade, pela vivência do indivíduo no decorrer de sua existência, ilustrando uma concepção de constituição de base construcionista, refletindo os impactos que as relações familiares sofrem pela transversalidade das mudanças na estrutura do emprego. (Woodward, 2000) e, também o meu encontro com as crianças, agora sim, um grupo e um local permanente em minha existência.

Nasce assim, o desejo de novamente me aproximar das crianças, de suas infâncias e geografias, e ao ingressar no curso de Doutorado em Educação, esta proximidade se concretiza a partir do momento em que retorno ao ambiente da educação infantil e no contato com as crianças e, principalmente com uma delas chamada Shirley, sou novamente desafiada a pensar/repensar o universo infantil tendo olhando a partir e para suas lógicas próprias, suas autorias e protagonismos, expressões que são e serão fontes das minhas reflexões. O título dessa tese me foi dado por Shirley, criança que ilustra as páginas desta tese com seu protagonismo e, que espero deixar claro, até o final do texto, o motivo de tê-la escolhido para tecer comigo colóquios que reafirmam as teorias com as quais dialogo. O título nasceu em um de nossos encontros e será fruto de reflexão e exposição nas futuras páginas desse texto, sua escolha está assentada por ser uma afirmação que expressa muito do que será aqui discutido.

A pesquisa tecida a várias mãos e mentes – eu, Shirley, professoras do CEMEI e muitos outros - sugere, segundo Bakhtin a polifonia presente no campo pesquisado, onde no encontro com as diversas pessoas/autoras, possuidoras de pensamentos e ações diversas, através das múltiplas consciências que nos configuram, não há subordinação entre os pensamentos que compuseram esta tese, há a independência das vozes das pessoas/autoras. Uma rede que se trama nos encontros das trajetórias defendidas por Massey (2008), e que torna qualquer investigação já, previamente, marcada por sua inconclusibilidade, por se situar em um tempo/espço demarcado e alinhar um evento, acontecimentos como se esses tivessem suas finitudes, mas como qualquer gênero discursivo (Voloshinov, 2017) tem sua estabilidade, este texto não poderia ser diferente.

Como forma de organizar a pesquisa e o pensamento sobre criança migrante, optei por expor essa narrativa em forma de uma trajetória, um grande mapa que cartografava todos os caminhos e encontros que tive ao longo da investigação e em lugares e tempos fora da investigação.

Comecei esse capítulo com as palavras de Carlos Drummond, mostrando um nostálgico pensar sobre a saída de sua terra de origem, ainda pensando se esta saída representava uma saída de fato do seu lugar, a expectativa pelas novas coisas que surgiriam e acabaria com o sofrer, enfim, um poema que me levou a pensar na situação de migrantes pelo mundo afora. E, nos dias atuais, em que as notícias sobre migração e refugiados tomam conta da mídia, nada mais propício tratar de um tema tão singular e delicado como a criança migrante. A visibilidade provocada pela atual pesquisa à situação da infância migrante, traz um estado de alerta para as práticas pedagógicas e as políticas públicas brasileiras em prol de

uma inclusão de fato das diferenças regionais. Diferenças estas, acolhidas sem se tornarem um investimento folclórico, traduzindo a viabilidade de um trabalho político/pedagógico em favor dos invisibilizados pelo sistema.

1 – Contextualizando o campo de pesquisa – *Itaboraí, pedra bonita escondida na água.*

A VILLA de Itaborahy, cabeça de uma das comarcas da província do Rio de Janeiro, está assentada sobre uma graciosa coluna pouco elevada mas em situação tão feliz, que do alto delia se domina e aprecia o mais bello quadro da natureza campestre. Por qualquer lado que os olhos se dilatam, os olhos se esquecem embebidos em imensos

valles semeados de campos e estabelecimentos agrícolas , *fazendas, sítios*, e montes isolados ; e enfim ao longe, muito ao longe, a serra *dos Órgãos* alcantilada e immensa remata esse painel magnífico, levantando uma trincheira que se perde nas nuvens diante do olhar cubiçoso e insaciável. *Joaquim Manoel de Macedo. Escritor Itaboraiense, maior romancista do século XIX. Autor do clássico "A Moreninha"*

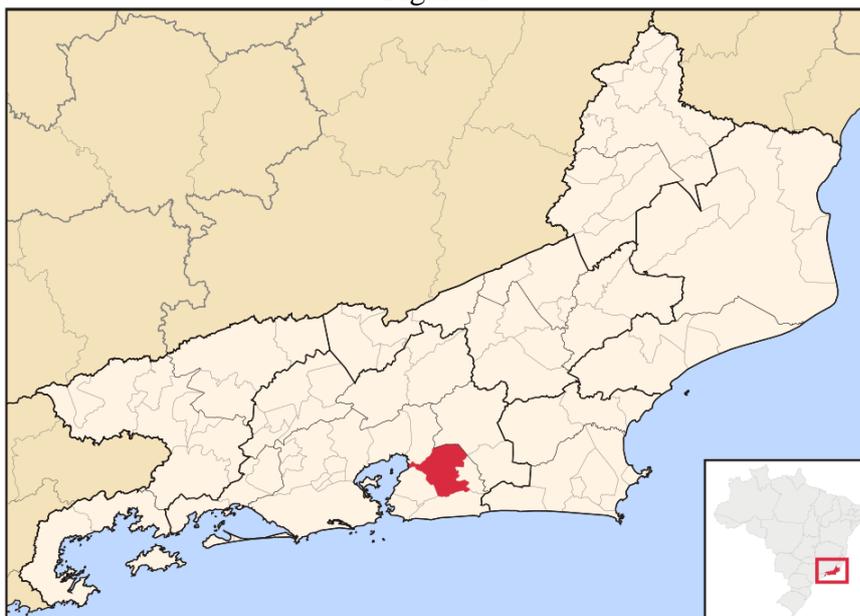
1.1 – A cidade e o COMPERJ

Apresento Itaboraí, palavra de origem tupi cujo significado: '*pedra bonita escondida na água*' me foi apresentado por Shirley em um de nossos primeiros encontros. Eu estava chegando à cidade e ao ouvi-la cantar este pequeno trecho do hino municipal da cidade de Itaboraí, me deixou curiosa e me fez buscar mais informações sobre a própria cidade e o momento que ela vivenciava. Shirley cantou alegremente o hino municipal absorva nas atividades que realizada enquanto cantava.

Itaboraí está localizada no leste fluminense, povoada pelos portugueses a partir de 1567 e, que desde sempre, devido a sua posição geográfica no Estado do Rio de Janeiro, foi e é rota de passagem com entroncamentos rodoviários e fluviais (devido ao seu porto fluvial - hoje desativado - em Porto das Caixas). Estes elementos foram favoráveis à expansão econômica e, assim, no século XXI, foi escolhida pelo governo federal para sediar o maior e mais completo investimento da Petrobrás, o COMPERJ (Complexo Petroquímico do estado do Rio de Janeiro).

O Município é cortado pelo leito da Estrada de Ferro da Leopoldina, fator que condicionou sua ocupação. O principal acesso à cidade é realizado através da BR-101 e da RJ-116. O Arco rodoviário da Região Metropolitana do Rio (BR-493 / RJ-109 e RJ-099) fará a ligação do Porto de Sepetiba, em Itaguaí, à BR-101, em Itaboraí que passa por Seropédica (...). Lá ele cruza a BR-040, juntando-se à BR-116 em Magé, e segue para Guapimirim, chegando a Itaboraí no trevo de Manilha.. (Cadernos Itadados, 2005, p.35)

Figura 1



Posição da cidade de Itaboraí no Estado do Rio de Janeiro

O município de Itaboraí possui 429,03 km² de área, correspondentes a 7,5% da área da Região Metropolitana, tendo as seguintes rodovias de acesso: BR 101, BR 493, RJ 104 e RJ 116, possuindo oito Distritos: 1º) Itaboraí, 2º) Porto das Caixas, 3º) Itambí, 4º) Sambaetiba, 5º) Visconde de Itaboraí, 6º) Cabuçu, 7º) Manilha e 8º) Pachecos

Figura 2



Nesta cidade, o governo federal visualizou a possibilidade de implantação do COMPERJ – Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro – potencializando ações econômicas no leste fluminense. O COMPERJ, ocupa uma área de 45 km² e, teve a intenção de elevar Itaboraí a uma posição de destaque no cenário nacional, levando a crença de que o estabelecimento de tal empreendimento tiraria da penúria econômica e social a própria cidade e os municípios vizinhos, alçando a cidade à um eldorado de oportunidades com a promessa de geração de cerca de 212 mil empregos diretos e indiretos, transformando a cidade em uma referência mundial - discurso do presidente Lula no lançamento da pedra fundamental em 14 de junho de 2006. (Alencar e Galdo, 2014, s/p).

Uma das metas que seria alcançada pelo COMPERJ estava a produção de cerca de 2,3 milhões de toneladas por ano de três tipos de plásticos: polietileno, polipropileno e PET. Estes plásticos seriam vendidos em forma de pelotas de resina brancas ou coloridos, para as chamadas indústrias de terceira geração, que fabricam produtos plásticos finais conhecidos pelos consumidores, como:

- bolsas de supermercados, boutiques, panificação e congelados; embalagem automática de alimentos industriais (polietileno);
- mesas, estantes, cadeiras, ventiladores (polipropileno);
- garrafas de refrigerantes (PET).

E, ainda a produção de derivados do petróleo como: óleo diesel, nafta petroquímica, querosene de avião, coque e gás de cozinha (GLP). Isto levaria para a Itaboraí, e região, a implantação de inúmeras empresas que se utilizam destes produtos para seus produtos finais e, ainda, com o término da construção do Arco Metropolitano, a cidade teria mais uma possibilidade de escoamento de seus produtos.

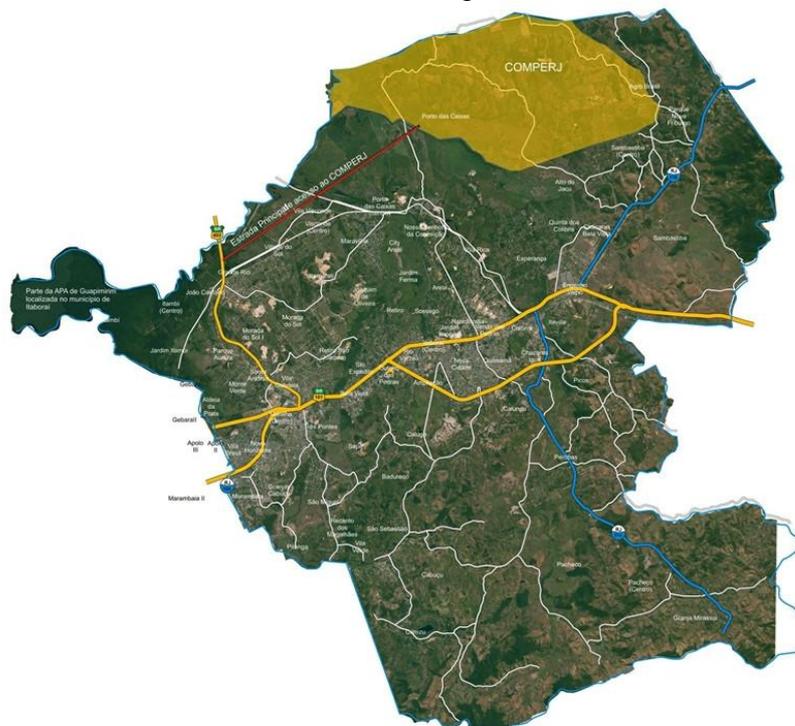
Itaboraí obteve uma grande expansão demográfica, como o observado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), tendo uma alteração populacional considerável, onde o crescimento demográfico computado pelo IBGE ao longo de 9 anos foi o seguinte

Tabela 1

ANO	POPULAÇÃO
2005	216.657
2010	218.008
2014 (projeção)	227.168

IBGE 2015

Figura 3



Área do COMPERJ na cidade de Itaboraí

Figura 4



Área do COMPERJ na região do leste fluminense

Figura 5



Arco Metropolitano

A cidade passou a ser vista como possibilidade de ganhos financeiros para muitas pessoas: as da própria cidade – que criam oportunidades de trabalho indireto, como: restaurantes, hotéis, pousadas, serviços de limpeza, etc. e; as que vêm de fora da cidade, do estado e até mesmo do país, empregadas pelas empresas que prestavam serviços à PETROBRÁS.

Em conversas informais que tive com profissionais de outros setores dentro do CEMEI Visconde de Itaboraí, escola em que realizei a pesquisa, ouvi de duas funcionárias de serviços gerais, que a vinda de moradores de outras localidades não foi algo bem-vindo e bem visto por uma parte dos moradores da cidade. Estes acreditavam que a vinda de migrantes estava tirando a possibilidade de emprego das pessoas da própria cidade. Na fala de uma cozinheira escolar: “*Essas pessoas vêm pra cá tirar o emprego das pessoas que são daqui, tenho gente na família que está desempregada e mesmo assim não conseguiu emprego lá*”. Talvez o fator ‘formação profissional’ tenha sido a ponto que pode ter embarreirado a empregabilidade dos moradores da cidade.

Com a vinda de pessoas oriundas de outras cidades/regiões e ou país, algumas destas optaram por trazer suas famílias. As mudanças na paisagem da cidade, devido às obras do Comperj, são facilmente sentidas pela população nativa da cidade de Itaboraí, tanto que reportagens do ano de 2014, trouxeram as sensações dos moradores de Itaboraí em relação aos migrantes e ao movimento da cidade.

(...) “é como se estivéssemos numa cidade que não é mais nossa. Nós, crias da terra, nos sentimos estrangeiros aqui”. A declaração resume um sentimento comum a moradores de Itaboraí desde o início das obras do Complexo Petroquímico do Rio (Comperj). A região muda, e eles tentam adaptar suas vidas à nova realidade. (ALENCAR e GALDO, O Globo, 2014)

Em relação à população migrante infantil, Itaboraí possuiu um crescimento sensível, pois muitas pessoas ao levarem suas famílias, muitas eram constituídas por crianças, sendo assim, a população infantil também obteve um considerável aumento, tendo impacto direto nas redes municipais de educação da cidade de Itaboraí. Ao estar inserida no GRUPEGI – Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância – o assunto migração vez ou outra tornava-se assunto em pauta, até mesmo, por conta da tese defendida pelo professor coordenador do GRUPEGI- prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes que trouxe a migração infantil como tema de debate.

Ao pensar um pré-projeto para o doutorado, o histórico da cidade de Itaboraí nestas questões envolvendo o Comperj e toda a consequência dele advinda, optei pelo desenho de um pré-projeto de doutorado que trouxesse a questão da migração infantil como tema principal.

A chegada destas crianças nas redes de ensino provocou inquietações no corpo docente, pois as diversidades culturais presentes, principalmente as diferenças no vocabulário, se fizeram sentir por todas as escolas da rede. Pelas inquietações provocadas em toda rede municipal de educação e pelas mudanças que acabaram por transformar Itaboraí no novo Eldorado brasileiro, a Petrobrás firmou um convênio com a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Fundação Euclides da Cunha, em parceria com o Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos – ONU HABITAT. A ideia era identificar e avaliar as mudanças socioeconômicas na região do Comperj. A essas instituições parceiras do Comperj caberia acompanhar as transformações econômicas, populacionais, habitacionais, urbanísticas, educacionais e de saúde no entorno do empreendimento ao longo de sua implantação. A finalidade era fortalecer as competências locais para tomada de decisões que gerem políticas públicas que buscassem melhor aproveitamento das oportunidades proporcionadas pelo Comperj.

Ao ter participado junto ao GRUPEGI – vinculado à UFF/UFJF - do convênio junto a prefeitura de Itaboraí, principalmente com a Secretaria Municipal de Educação, a realidade de Itaboraí não me era desconhecida. A assessoria dada pelo GRUPEGI incluiu entre outras coisas, cursos de formação continuada para os professores com foco nas diferentes vivências das crianças nos espaços ofertados pelas escolas. Uma das questões que emergiram nesses encontros teve a ver com o que fazer com as crianças migrantes que chegam às escolas. Isso significou que, no encontro entre professores e crianças, em especial com as crianças migrantes, foi necessário entender de que forma estes estabeleciam relações entre si e com os espaços que ocupam. Além de levantar dados necessários a fim de compreender o universo populacional infantil migrante que naquele momento se instalava nas escolas públicas municipais de Itaboraí, foi oferecido subsídios para os professores em seus processos de ensino-aprendizagem, na forma de formação continuada.

A opção pela rede municipal de educação infantil como palco para a realização da pesquisa teve seus pontos positivos: a afinidade com o campo que eu tive/tenho na minha vida profissional e, pela própria condição do GRUPEGI junto à SEMEC, oportunizando encontros de formação para os professores de educação infantil da rede municipal da cidade.

O projeto de pesquisa anteriormente pensado para ingressar no doutorado, estruturou-se como parte integrante dos projetos realizados pelo GRUPEGI ao dialogar com a temática das autorias infantis a partir das vivências das crianças em espaços ofertados. Dessa forma, alguns

objetivos que inseri no projeto, estavam presentes no projeto de pesquisa “Criança e Mundo Contemporâneo: autorias infantis e espaços de vivências” (Lopes, 2012). Eram eles:

- Localizar e mapear as escolas e seus espaços nas quais as crianças vivenciam suas atividades infantis;
- Investigar na perspectiva das próprias crianças como elas significam os espaços ofertados para elas;
- Compreender na perspectiva das próprias crianças como atuam na produção do espaço e nas suas configurações como territórios e lugares.

Mais tarde, com os pés no campo de pesquisa, a mesma foi se reestruturando, tomando outra forma.

1.2 – As Formações Continuadas e a JOPEI – Jornada Pedagógica da Educação Infantil.

Ingressado no doutorado em 2014, o passo seguinte era orquestrar a ida no campo de pesquisa para o início da coleta de dados. Sendo assim, tracei um primeiro contato junto à equipe de coordenação da educação infantil da secretaria municipal de educação de Itaboraí em meados de 2014, para combinar não a minha ida à cidade de Itaboraí, mas a vinda da equipe à cidade em que moro – Três Rios - para conhecer o trabalho desenvolvido por uma escola municipal de educação infantil. Este momento foi o primeiro contato estabelecido com a equipe. Conhecemo-nos em Três Rios, trocamos algumas ideias sobre a educação com crianças pequenas, conversamos sobre o processo migratório em curso em Itaboraí e, posteriormente, fui convidada - e aceitei - pela coordenadora – a partir da parceria GRUPEGI e SEMEC - a realizar uma formação para as professoras e professores da rede pública de educação infantil em dois dias diferentes.

No dia marcado para a 1ª formação, em agosto de 2014, preferi ir de carro, pois, como no ano seguinte – 2015 - teria de ir toda semana para a realização da pesquisa, então, conhecer algo que mais tarde seria uma presença constante, me fez sentir mais segura. O minicurso aconteceu à noite, então cheguei à tarde para evitar imprevistos. Nunca havia ido à Itaboraí e, fui pela estrada de Magé, seguindo pela via Niterói-Manilha. De Manilha para frente fui parando para me informar sobre como chegar ao centro da cidade e, neste meio tempo, um

temporal se armou, vindo a cair fortemente no início da noite, parecendo que impediria o comparecimento dos profissionais da educação ao curso. O tema elencado para que eu falasse foi sobre “*Pedagogia de Projetos*” e, busquei, no decorrer do tempo da oficina, criar momentos de aproximação junto aos profissionais, conversando informalmente e, começando, ainda que de forma superficial, um conhecimento sobre o cotidiano e as migrações nas escolas. Retornei no sábado da semana posterior para ministrar o mesmo curso para as professoras que não puderam comparecer no meio da semana.

Ainda em 2014, fui à Itaboraí para participar do II JOPEI - Jornada Pedagógica da Educação Infantil – importante evento para entender o momento vivido pela educação infantil da rede municipal. O JOPEI consta de um evento na qual as instituições de educação infantil e seus profissionais, possuem a oportunidade de divulgar os trabalhos feitos no decorrer daquele ano em suas salas de aula, através de slides ou banner.

O II JOPEI, ocorrido em 24 de outubro de 2014, teve o seguinte tema: “*Infância, educação e direitos: tensões e debates*”. Neste dia, além de assistir às apresentações e banners das escolas, aproveitei para distribuir o mini-questionário abaixo para xs professorxs/gestorxs presentes ao evento, iniciando assim, minha pesquisa dentro da cidade de Itaboraí

Figura 6

Pesquisa 2014 – Doutorado UFJF.

1 – Nome da escola que trabalha: _____

2 – Você tem alguma criança de outra cidade/região/estado e/ou país em sua sala de aula ou na escola?

SIM NÃO

3 – Se sim, poderia dizer de onde (cidade/região/estado e/ou país) é esta criança e qual a idade? _____

4 – Se não possui, você conhece alguma escola que tenha? Qual?

A pesquisa consistiu em obter dados sobre: nome da escola que atua; se na escola há criança migrante; se não houver criança migrante, se conhece alguma escola que possua. Nestas breves linhas, pude traçar um panorama acerca do universo educacional da rede municipal de educação infantil do município.

Obtive retorno de 92 mini questionários preenchidos por professorxs/gestorxs, fornecendo os seguintes dados: de um total de 64 escolas de educação infantil, no ano de 2014 pertencentes à rede municipal de educação, 44 escolas foram representadas nas respostas ao mini questionário e, destas 44 escolas, 36 possuíam crianças migrantes em 2014 e apenas 8 escolas não possuíam crianças migrantes e, pelas respostas obtidas, as crianças eram oriundas dos mais diversos países: Chile, Peru e Argentina e estados brasileiros: Bahia, São Paulo, Maranhão, Mato Grosso, Pernambuco, Rio de Janeiro, Paraíba, Espírito Santo, Ceará, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Piauí, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pará e Rio Grande do Norte. Neste breve mapeamento, percebi que o universo de crianças migrantes, dentro das redes municipais, era algo explícito, observado até mesmo na natureza dos trabalhos apresentados no II JOPEI.

A jornada teve como objetivo mostrar as produções elaboradas pelas escolas de educação infantil e seus profissionais tendo como eixo detonador, o tema do projeto anual lançado pela SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura – que em 2014 foi: *“Quem vem de longe, aprende a te amar, quem nasce aqui é a tua raiz!”* Verifiquei que, praticamente todas as escolas, que optaram por mostrar seus projetos pedagógicos no JOPEI, tiveram como ponto de partida a questão do trabalho com a diversidade, com as diferenças, com as regionalidades. Projetos elaborados ao longo do ano, como desdobramento da temática lançada pela SEMEC, foram apresentados na modalidade oral e em banners. Percebi trabalhos com títulos como: *“Nossas origens”*; *“Conhecendo a culinária brasileira”*; *“Eu, você e todos nós, valorizando e respeitando as diferenças”*; *“Pelo Brasil afora!”*; *“A história da nossa gente: quem somos? De onde viemos? Onde estamos? E para onde vamos? Festa dos países”*; *“Gente como toda gente! Gente bem diferente!”*; *“Nossa Escola é Multicultural.”*; *“Do meu ao seu, construímos o nosso”*; *“Identidades e cultura de Itaboraí: a riqueza das diferenças.”*; *“Construindo novas histórias através do resgate de nossa cultura, respeitando as diferenças.”*; *“Educar para valorizar a riqueza das diferenças.”*; *“Eu sou diferente de você e, mesmo assim, você vai gostar de mim.”*

Os temas apresentados fizeram parte do cotidiano das salas de aula das escolas de educação infantil. Devido à diversidade de infâncias existentes na rede municipal de educação, não havia como os professores e a própria SEMEC ficarem alienadas desta temática, trazendo o respeito às diferenças à toa no trabalho cotidiano junto às crianças porém, o que pude observar nos trabalhos apresentados é que muitos temas criaram falsos elementos de aproximação – elementos que servem como tradutores criando situações de aproximação – ou seja, em nome de trabalharem a diversidade apresentada, trouxeram temas muitas vezes distantes da realidade as crianças. Temas que não dialogavam com a realidade vivenciada pela criança, mesmo quando moradora de seu lugar de origem. Roupas e comidas típicas, principalmente fazendo uma referência ao Nordeste, foram trabalhados como se todas as crianças oriundas desta região tivessem o mesmo apelo cultural, comessem as mesmas comidas, se vestissem com as roupas de couro da caatinga do sertão nordestino. Elementos estes que, se fizeram parte ou não da vida cotidiana das crianças migrantes, foram apresentados como se fossem algo permanentemente presente na cultura cotidiana das crianças em seus lugares de origem. Notei trabalhos pedagógicos centrados em uma cultura que acabou por generalizar hábitos de uma determinada região, um determinado povo; por exemplo: a ‘comida típica’, como se todo nordestino tivesse o hábito e/ou conhecesse tais alimentos. Toda prática pedagógica é intencional, planejada, sistematizada. Houve a inventividade, por parte dos professores e outros profissionais envolvidos, nos projetos apresentados na JOPEI, mas partindo da crença de que as crianças são sujeitos autônomos, senti falta, na inventividade praticada, desta ser negociada e dialogada junto às crianças.

Lembrando o fato de que a JOPEI é para escolas de educação infantil, portanto, trabalhando com o universo de crianças na faixa etária de 0- 5 anos. Ao me lembrar da conversa que tive com o pai de Shirley, no final do ano de 2016, me colocando a par sobre a ida da família para a cidade de Itaboraí, recordei que Shirley foi para Itaboraí com menos de 2 anos de idade, tendo ainda passado por outra cidade antes de fixar morada em Itaboraí. Assim, Shirley, enquanto aluna de uma creche em 2014 da rede municipal de Itaboraí foi apresentada a temáticas de sua região de origem, que talvez sequer ela se lembre ou tenha ouvido falar. A escola é uma instituição “com papel proeminente na implementação de políticas públicas do Estado” (Hartmann, 2017, p. 52) e se refletiu no modo de realizar a prática pedagógica, deixando claro o desafio que às crianças migrantes possuem ao entrarem para a escola: “como integrar-se à nova cultura (e à escola) mantendo viva a memória de onde partiram?” (Hartmann, 2017, p. 52)

Exemplos pedagógicos como os expostos acima, reforçam a ideia da colonização do olhar educativo para crianças, trazendo a concepção de uma pedagogia construída linearmente, trazendo a cultura de cada região de forma determinada, como se não houvesse alterações nos hábitos sociais e culturais e, como se todos tivessem acesso aos mesmos bens culturais apresentados.

A educação infantil

deveria se constituir como um espaço de diáspora, que não é a pátria idealizada e homogênea, mas uma inflexão territorial e temporal (em uma concepção de tempo que junta a história dos que vieram com aqueles que já estão e com os que virão) operada pelos coletivos sociais (...) o espaço de diáspora são espaços locais que atravessam todos os lugares de maneira imanente de forma que os grupos sociais – não só os migrantes, mas os que são excluídos - inletem os espaços/territórios tornando-os “o seu lugar”. O lugar então sem origem fixa congrega só diferenças. (ABRAMOWICZ, 2013, p. 12)

Entendi a JOPEI como uma tentativa de promover as diferenças que faziam parte da realidade cotidiana das escolas itaboraienses, embora a escolha pedagógica tenha se tornado uma forma colonizadora de apresentar as realidades regionais, não desmereceu a empreitada assumida pelos professores da rede municipal de trazerem para debate as diferenças identitárias das crianças inseridas nas salas de aulas da rede pública da cidade.

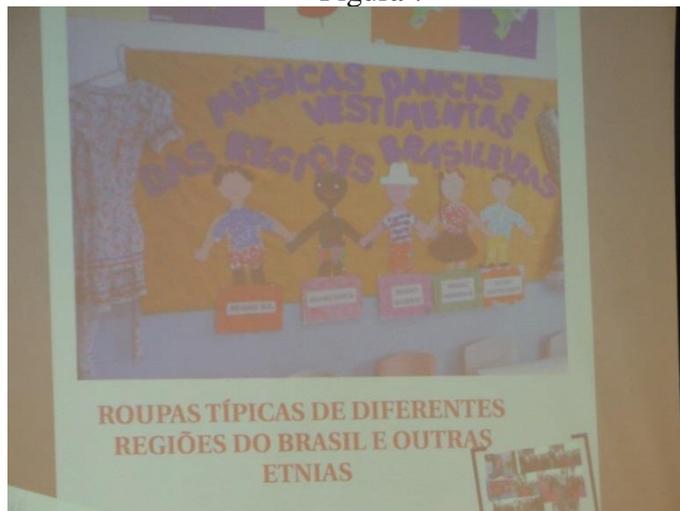
Mesmo inconscientemente, professores agem como agentes colonizadores do pensamento infantil, na pretensa intenção de trazer a realidade da infância em seus locais de origem para dentro do cotidiano das salas de aula nas escolas públicas de educação infantil em Itaboraí. E, mesmo controverso, tal ação pedagógica se constituiu em um avanço educacional, no sentido que teve de promover o conhecimento das realidades culturais pertencentes à uma regionalidade brasileira muitas vezes distante dos livros e contos para a infância, que em sua grande maioria ainda faz referência à uma realidade eurocêntrica, adultocêntrica, traduzindo hegemonia de um determinado grupo social em detrimento de outros.

Assumir uma pedagogia descolonizadora requer romper um padrão hegemônico, reconhecendo a pluralidade de identidades que permeiam o universo das salas de aula, adotando o fato de que a criança é construtora de culturas. Ao assumir “essa multiplicidade de enfoques, supõe ainda a superação do determinismo biológico, supõe olhar a infância como

fato social que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogêneo.” (Faria e Finco, 2013, p. 110)

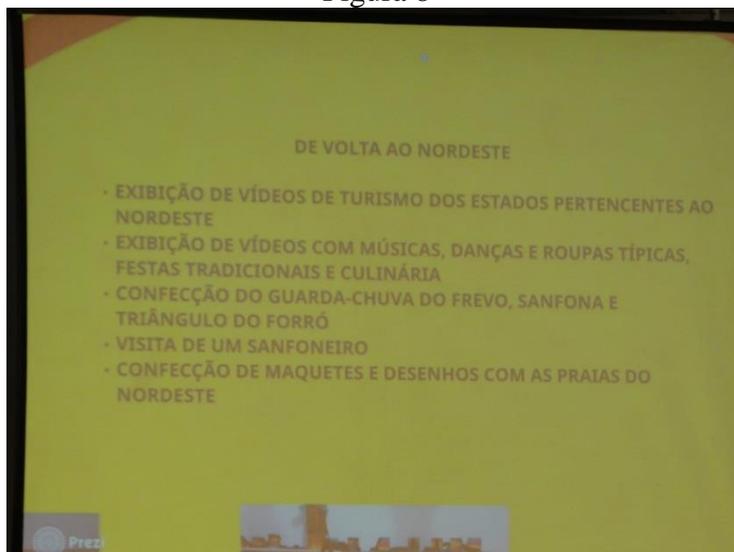
Os elementos apresentados na JOPEI indicaram que muito ainda precisava ser feito em termos de formação continuada para as professoras da rede municipal, no sentido de compreensão de uma pedagogia descolonizadora para a infância, pois que, pelos trabalhos apresentados, a cultura das regiões apresentadas, foi vista como algo universal e estável.

Figura 7



Projeto: “*Eu, você e todos nós, valorizando e respeitando as diferenças*”

Figura 8



Projeto: “*Nossas Origens*”

A JOPEI foi uma experiência importante para eu perceber como a questão das diferenças estavam sendo compreendidas e trabalhadas dentro da rede municipal de educação. Após o

minicurso ministrado e a JOPEI, sentei para rever algumas questões da própria pesquisa em si.

Já estávamos no final do ano de 2014 e, conversando com a equipe da coordenação de educação infantil e com meu orientador, decidimos iniciar a pesquisa no início do ano letivo de 2015, cujo projeto intitulado “Crianças Migrantes e seus Espaços de Vivências: Um Estudo Etnográfico sobre Autorias Infantis”, ainda estava vigorando.

Final do ano de 2014 e início do ano de 2015, a cidade de Itaboraí recebeu os respingos da “Operação Lava-Jato”, que desde março de 2014, investigou “um grande esquema de lavagem e desvio de dinheiro, envolvendo a Petrobrás, grandes empreiteiras e políticos”. (Folha de São Paulo, 14/11/2014). A Petrobrás foi alvo de investigações e, foi encontrado irregularidades nas contas da petrolífera, fato que causou o encerramento de contratos da Petrobrás com várias empreiteiras, ocasionando uma demissão em massa dos funcionários terceirizados da obra do Comperj.

Ao retornar à Itaboraí no início de 2015, para a pesquisa, notei que o movimento da cidade estava diferente. Houve um escasseamento no número de circulação de ônibus interbairros. Diminuição de pessoas circulando às ruas. Empresas de o ramo indireto fechando suas portas, como hotéis e restaurantes, obras de pequenos apartamentos interrompidas e, surgindo na cidade um grande número de população, ocasionado por conta do não pagamento de salários e, estes não terem mais como arcar com as despesas de aluguel e/ou hospedagens, sem terem nem mesmo como retornar para suas casas em suas cidades de origem, viram nas ruas a única saída para moradia.

Ao retornar à cidade de Itaboraí em março 2015, precisei redesenhar a pesquisa, por conta da considerável queda no número de migrantes da cidade e que foi nitidamente percebido dentro da rede municipal. Precisei conhecer a realidade que estava se configurando na cidade de Itaboraí para que também minha pesquisa tomasse outro corpo. Os resultados obtidos com os questionários preenchidos na II JOPEI já não era mais a realidade das escolas da cidade. O objetivo inicial do meu projeto de pesquisa, precisava ser refeito, já não havia mais um considerável número de crianças migrantes dentro das escolas da rede municipal de Itaboraí.

Assim, com o auxílio de uma assessora da SEMEC, percorremos escolas de educação infantil que ficavam em uma região central dentro da cidade, para um situar sobre o número

de crianças migrantes em cada uma delas. Em conversa com a diretora de um dos CEMEI's¹ (Cento de Educação Municipal de Educação Infantil) visitados, fui informada de que houvera sim uma saída substancial de crianças. Naquele CEMEI, com 170 alunos divididos em 12 turmas, no início de 2015, apenas 3 alunos eram migrantes – considerando o universo populacional nascido fora do estado do Rio de Janeiro. A diretora corrobora com o movimento político-econômico sentido na cidade com a “Operação Lava-Jato”. Em sua fala fica clara a queda do número de migrantes em 2015.

(...) senti a saída dos migrantes da cidade, principalmente quando na hora do ‘rush’ de circulação dos ônibus, em mercados e bancos. Antes os movimentos dos ônibus eram intensos na hora de levar os operários para o COMPERJ e hoje não há tantos assim. (Nota de campo em 4 de maio de 2015)

1.3 – O CEMEI Visconde de Itaboraí.

Mesmo com a timidez no número atual de crianças migrantes inseridas nas redes municipais da cidade, elas continuavam lá e essa experiência gerou vivências (Vigotski, 2010) impossíveis de serem apagadas nas memórias da cidade e das pessoas que por suas trajetórias se esbarraram. Assim, visitei escolas na intenção de mapear o número de crianças migrantes e, me deparo com a situação do CEMEI Visconde de Itaboraí, carinhosamente apelidado de CEVINHO. Em conversa com a diretora da escola, nos foi apresentado o quadro de alunos matriculados na escola no ano de 2015.

O CEMEI Visconde de Itaboraí é localizado em um prédio antes pertencente ao Estado do Rio de Janeiro, portanto a escola é uma pré-escola municipalizada, e completará em maio de 2017, 9 anos de municipalização. Atuava em 2 turnos, atendendo crianças no período matutino e vespertino. Em 2015, havia um total de 117 crianças distribuídas em 57 no período matutino e 60 no período vespertino. Do total de 117 crianças, tem-se 14 crianças oriundas de outros estados brasileiros, sendo que o período da manhã concentra um maior número destas crianças – número de 8. Embora se fale em uma grande saída de migrantes do município, a escola concentra um considerável número de crianças migrantes em seu interior – uma média de 15% de seus alunos é migrante. E assim, surge a escolha pelo campo de pesquisa.

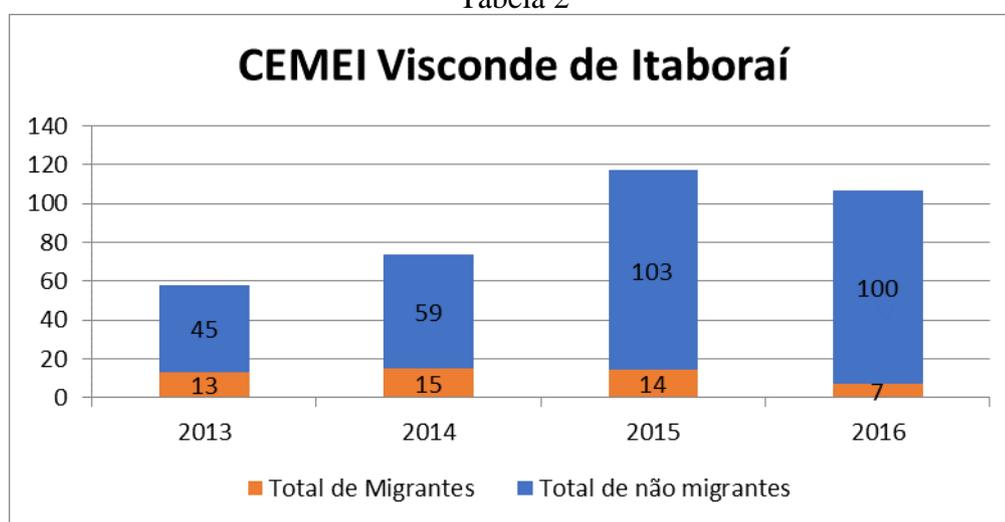
¹ Os CEMEI's atendem crianças do maternal à pré-escola. Crianças na faixa etária de 2 a 5 anos.

Antes, propriamente da entrada no CEMEI Visconde de Itaboraí, tomei conhecimento dos documentos que normatizam a educação da cidade. Conheci a Resolução SEMEC nº 04/2014 de novembro de 2014, que estabelece normas e procedimentos de Pré-Matrícula e Matrícula para o ingresso e permanência de alunos nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, para o ano letivo de 2015, tratando das matrículas de crianças na rede pública municipal de Itaboraí e lendo-a, percebi que em relação aos critérios de seleção para matrícula, são selecionadas crianças que se enquadram dentro de alguns requisitos, não contemplando, algumas vezes, o ingresso das crianças migrantes. O principal critério de seletividade é a realização de um cadastro de pré-matrícula no ano anterior ao ano pretendido para ingresso, mas observa-se que muitas crianças migrantes, chegavam à cidade após o período destinado ao preenchimento deste cadastro; então, este acaba por se tornar um impeditivo de entrada para a criança migrante na escola e, mesmo que cada estabelecimento de ensino tenha a possibilidade de aumentar o número de crianças atendidas, como o disposto no art. 13 § 2º: “O quantitativo de alunos por turma poderá ter um acréscimo de até 10% do seu total, para atendimento à demanda apresentada fora do período estipulado para matrícula, conforme normatiza o Artigo 4º da LDB 9394/96”, questiono a forma como a resolução de matrícula foi escrita. Itaboraí recorreu à auxílio de outros organismos, como a UFF, por exemplo, buscando respostas para as angústias vivenciadas pelos profissionais da educação para um melhor agir com as crianças migrantes. Esperava encontrar uma resolução de matrícula que contemplasse as crianças migrantes de uma forma mais explícita e não de uma forma tímida como encontrei. Itaboraí era ciente das questões envolvendo a migração em todos as esferas da vida social e, o setor educacional não estava alienado deste processo. Por mais que se pensasse em ações pedagógicas para inclusão das crianças migrantes, estas sofriam uma barreira de entrada na própria resolução de matrícula. (Vide anexo I)

Uma lista de espera era preenchida com nomes de crianças que aguardavam vaga. Peguei uma das listas no 1º CEMEI que fui para ver se nela teria algo indicando de que havia uma criança migrante dentre os nomes presentes na listagem. Ao olhar a lista de espera, pensei encontrar a origem das crianças que nela estão, mas, nesta lista só há o nome da criança, data de nascimento, endereço atual com ponto de referência, nome do responsável e telefone para contato. Então, pelas fichas de matrícula em lista de espera apresentadas pela escola não tem como saber se havia ou não crianças migrantes na espera de vagas.

Já no CEMEI Visconde de Itaboraí, campo escolhido para a pesquisa, pois foi o CEMEI localizado em uma região central da cidade de Itaboraí, na qual o número de crianças migrantes foi superior ao encontrado nas demais. Dentro do CEMEI, escolhi para ser meu campo de pesquisa, a sala em que havia maior concentração de crianças migrantes – G4 – turma de 4 anos do período matutino, tendo 3 crianças migrantes, 2 do Nordeste e 1 do Norte - 1 criança de Paulo Afonso/BA; 1 criança de Abaetetuba/PA; 1 criança de São Luís/M, pelo levantamento feito em março de 2015, porém ainda em março, a criança oriunda do Sul do país - Andrei – teve sua matrícula cancelada pela mãe, que deu como justificativa o retorno à cidade de origem, por conta da situação incerta das empresas terceirizadas do Comperj.

Tabela 2



Em conversa com a diretora do CEMEI Visconde de Itaboraí e a professora Lívia - que me recebeu em sua sala - em momentos distintos, tiveram a mesma fala quando disseram que no ano de 2014, mais precisamente no 1º semestre, a quantidade de alunos migrantes matriculados na escola foi muito superior ao do ano de 2015. A professora Lívia comentou que ano anterior tinha 18 alunos no total em sua sala e, quando chegou em agosto começou a sentir uma baixa na quantidade de alunos, terminando o ano com apenas 9 alunos. Algumas famílias avisam à escola o cancelamento das matrículas de seus filhos, mas outras tantas não comunicaram.

Assim iniciei a pesquisa, sem saber ao certo o que encontraria pela frente, reconstruindo 'in loco' a ideia inicial que havia me levado à campo e, eis que tenho a grata felicidade de encontrar Shirley, a criança que me levou a reinventar minha pesquisa.

2. Um breve estado da arte do processo migratório.

O Nome da Cidade

Caetano Veloso

*Onde será que isso começa
A correnteza sem paragem
O viajar de uma viagem
A outra viagem que não cessa*

*Ceguei ao nome da cidade
Não à cidade mesma, espessa
Rio que não é rio: imagens
Essa cidade me atravessa*

Ôôôôôô é boi! é bus!

*Será que tudo me interessa?
Cada coisa é demais e tantas
Quais eram minhas esperanças?
O que é ameaça e o que é promessa?*

*Ruas voando sobre ruas
Letras demais, tudo mentindo
O Redentor, que horror! Que lindo!
Meninos maus, mulheres nuas*

Ôôôôôô é boi! é bus!

*A gente chega sem chegar
Não há meada, é só o fio
Será que pra meu próprio rio
Este rio é mais mar que o mar?*

Ôôôôôô é boi! é bus!

Sertão, sertão! é mar!

A palavra migração é extensa, faz “justiça” ao fenômeno que representa. Nela cabe muitos e diversas formas de movimento humano, deslocamentos pela superfície do planeta. Dada à amplitude de tão fenômeno, que se faz presente até os dias atuais, este capítulo não pretende abordar todas as questões relacionadas à migração e, será um recorte, porém isto não significa que será deixado de fora aspectos concernentes a migração brasileira, importantes para entender as particularidades deste trabalho, perceber como a criança migrante fez parte da literatura ou dos noticiários sobre a migração, seja interna ou externa.

A letra da música, que abre esta parte da tese, faz referência ao aboio – canto triste, geralmente com poucas palavras, típico do Nordeste brasileiro, mas também comum no interior de Minas Gerais e alguns estados do Norte, entoado pelos vaqueiros na condução de uma boiada – conduzindo o ouvinte às experiências de um migrante. As perguntas conduzidas ao longo da música preservam o segredo do migrante posicionado entre as expectativas, a confirmação e a realidade do que ele encontra na cidade de destino. Esta canção traz a imagem refletida do autor sobre a cidade do Rio de Janeiro, suas expectativas, suas considerações, suas ilusões, suas esperanças e a realidade que por lá encontra. O “Nome da Cidade” anuncia em suas letras, o Rio de Janeiro que recebe migrantes de braços abertos, mas indicando que nem tudo é e será como se espera, anuncia a esperança de uma nova vida, em um novo lugar, em uma nova cidade, entrelaçando estas esperanças, com as duras descobertas da realidade vivida, brincando com as palavras, como no trecho “*A gente chega sem chegar...*” o aboio leva a nostalgia da experiência anterior do migrante com as esperanças alçadas no futuro a ser vivido, promovendo um rito da inserção do sujeito na cidade em que chega, mas antevendo que este mesmo sujeito nunca deixará realmente as terras de onde veio.

Não foi por acaso a escolha desta canção para iniciar esta tese sobre a história das crianças migrantes no Brasil, pois após o levantamento das pesquisas, artigos e trabalhos junto à infância migrante e, também dos relatos históricos da chegada de crianças ao solo do Brasil, todos se mostram igualmente tímidos, traduzindo a pouca visibilidade da infância na sociedade, a contar até mesmo pela letra da música escolhida – ela fala do sujeito adulto, não da criança. A não ser pelos noticiários sobre as crianças refugiadas, as migrantes entram no campo da invisibilidade.

A julgar que as crianças de outrora, pelo menos no que consiste a concepção atual sobre infâncias e crianças, são diferentes das crianças dos dias de hoje, Shirley, assim como outras crianças que, juntamente com suas famílias, se deslocam por sobre o território brasileiro, é atriz de uma história, não por elas iniciada, mas que atualmente se apresenta com maior

nitidez, pois a presença de crianças nos processos migratórios atuais, se faz sentir até mesmo pela própria concepção de infância que se tem hoje em dia, dando à elas uma maior visibilidade, ouvindo-as, contando suas histórias, apresentando-as. Shirley é única, sem dúvida, e com bem aponta Vigotski (2010), são únicas também suas vivências, mas como criança desse mundo, desse *espaçotempo*, ela compartilha com outras crianças situações similares que fazem parte do grande tempo (Bakhtin, 2003) e do grande espaço de sua vida. Encontramos em Shirley indícios das migrações infantis do Brasil.

Pelas buscas atrás de relatos sobre o processo migratório, tentei desvelar onde estava a criança por trás de cada linha lida, cada movimento feito. O difícil e complicado foi encontrar a criança escondida por detrás de cada história de migração. A criança aparecia como coadjuvante ou figurante de uma história vivida, mas que ela não foi ouvida. A infância e a criança foram apresentadas através das vozes dos adultos, sendo seus olhares, vozes, sentimentos e ações, silenciados, negligenciados, ignorados. Isto se vale da concepção de infância e de criança que se possui quando apresenta relatos de migração fazendo a criança e sua infância serem agentes em segundo plano.

Para mostrar o que escrevo, trago uma breve historiografia dos estudos acadêmicos elaborados em prol da migração. Com o aumento do alcance da rede tecnológica e com o aumento das produções acadêmico/científicas sobre quaisquer assuntos, precisei delimitar o campo de pesquisa.

É oportuno trazer este movimento, pois permite realizar uma reflexão acerca do tema para buscar entrelaçá-lo com a pesquisa desenvolvida. Unir migração e criança foi um tanto quanto dificultoso pela falta de material de pesquisa sobre a temática. Há trabalhos, relatos, reportagens e pesquisas sobre adultos migrantes e muito, mas muito pouco sobre o processo migratório infantil. Há de se ter um olhar muito atento para perceber a criança no meio dos trabalhos sobre adultos. E este trabalho de ‘garimpagem’ me fez descobrir nas ‘entrelinhas’ das abordagens feitas a invisibilidade para com a infância.

Esta pesquisa foi realizada concomitantemente à pesquisa de campo realizada. A intenção inicial era levantar e sistematizar a produção acadêmica no país dentro do período cronológico compreendido entre 2011 a 2016, mas em virtude dos poucos trabalhos encontrados, foram trazidos a este capítulo todos os trabalhos que se relacionam de alguma forma com a migração infantil ou criança migrante.

Para a realização deste intento, escolhi as bibliotecas digitais de domínio público, houve a opção por realizar este levantamento nos sites da Scielo, da CAPES, da ANPED e no banco de teses de Universidades como: Universidade Federal Fluminense –UFF - e Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. A escolha pela UFF e UFJF se dá pelo fato de que ambas estão intrinsecamente relacionadas à pesquisa de campo desenvolvida. A UFF, berço do GRUPEGI, foi a universidade na qual o pensar a pesquisa teve seu início e a UFJF por ser a universidade que abriga o programa de pós-graduação na qual esta pesquisa está vinculada.

No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Portal de Periódicos, foram indicados 2.693 resultados com a palavra-chave: ‘**migração**’, mas quando a palavras-chave foi: ‘migração infantil’ apareceram apenas dezoito artigos, sendo que quatro deles não apareceram, mas sem fazer nenhuma referência à migração e nem à infância; outros quatro apareceram por serem trabalhos que englobaram a ‘migração’ apenas, sem citar crianças em sua constituição e, dois apareceram por se tratar de trabalhos com crianças sem contemplar a migração. Destes dezoito trabalhos, portanto, na CAPES, apenas oito se referem às questões da migração infantil.

Este foi um dado importante para se levantar a questão da presença ou não da infância nos movimentos migratórios relatados sob a forma de trabalhos acadêmicos. A invisibilidade dada à criança nestes trabalhos, me faz crer que a sociedade acadêmica, possui a concepção da infância da ‘não-fala’, ao não retratar a infância presente nos movimentos migratórios existentes ao longo da história da humanidade.

A tabela a ser apresentada, contém informações dos artigos em que a palavra-chave foi ‘migração infantil’ e ‘criança migrante’ se fizeram presentes, até mesmo para compor a aproximação com a temática da minha pesquisa. Abaixo a tabela com os resultados dos trabalhos acadêmicos para a palavra-chave: ‘migração infantil’.

Tabela 3

MIGRAÇÃO INFANTIL			
ANO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA
2014	Martuscelli, Patricia Nabuco	Child Migration and Human Rights in a Global Age. (Bhabha, Jacqueline)	Resenha de livro
2013	Ayala-Carrillo, Maria Del Rosario ; Lazaro-	O trabalho infantil guatemalteco no cafezais de Soconusco:	Educação

	Castellanos, Rosa ; Zapata-Martelo, Emma ; Roman, Blanca Suarez-San ; Nazar- Beutelspacher, Austreberta	"insumo" que gera riqueza econômica, mas valorização social nula.(ensaio)	
2012	Caran, Vânia Cláudia Spoti Robazzi, Maria Lucia Do Carmo Cruz	Contexto de vida e trabalho de mulheres cortadoras de cana-de-açúcar	História
2012	Ferreira - Batista, Natalia ; Cacciamali, Maria Cristina	Migração familiar, trabalho infantil e ciclo intergeracional da pobreza no estado de São Paulo	Economia
2011	Pery Teixeira ; Marília Brasil ; Eliana Mesquita Da Silva	Demografia de um povo indígena da Amazônia brasileira: os sateré-mawé	Geografia
2011	Silva, Celso Sisto Mello, Ana Maria Lisboa	Bô sukuta! Kada kin ku su maneira: as junbai tradicionais africanas recriadas na literatura infantojuvenil brasileira, eué!	Literatura
2011	Rosali Rauta Siller	Infância, educação infantil, migrações ; Chidhood, children education, migrations	Educação
2010		Regioes: características culturais, economicas e sociais das cinco regioes brasileiras.	Geografia
2009	Cécile Diniz Zozzoli	A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade	Educação

2009	Noriega, José Angel Vera	Depressão, ansiedade e estresse em crianças trabalhadoras migrantes	Psicologia
2008	Tales Alexandre Ferreira	Os efeitos da exposição aguda e crônica ao etanol sobre o desenvolvimento do encéfalo: uma revisão	Saúde
2008	Souza, Raquel Fiori De Brandelli, Adriano	Investigação da presença de resíduo de pentaclorofenol em gelatina comestível por cromatografia a gás com captura de elétrons (CG/DCE)	Química
2007	Heloisa Pagliaro ; Natália Da Silva Carvalho ; Douglas Rodrigues ; Roberto G. Baruzzi	Dinâmica demográfica dos Suyá, povo Jê do Parque Indígena do Xingu, Brasil Central, 1970-2004	Saúde
2007	hereza Christina Varela ; Célia Regina Pierantoni	A migração de enfermeiros: um problema de saúde pública	Saúde
2006	Batista, Natalia Nunes Ferreira Cacciamali, Maria Cristina	Trabalho infantil e migração no Estado de São Paulo	Educação
2002	Pagliaro, Heloisa Levy	A revolução demográfica dos povos indígenas do Brasil: a experiência dos Kaiabi do Parque Indígena do Xingu - Mato Grosso - 1970-1999	Geografia
2001	Souza Luciene Guimarães de	Perfil demográfico da população indígena Xavante de Sangradouro-Volta Grande, Mato Grosso (1993-1997),	Saúde

		Brasil	
1972	João Yunes	Os níveis de saúde na região Taquari-Antas, Rio Grande do Sul, Brasil Health levels in the Taquari-Antas Region, State of Rio Grande do Sul, Brazil	Saúde

QUADRO 1 – ‘Migração Infantil’ – portal CAPES

Quando a palavra chave se torna ‘criança migrante’ encontra-se no portal CAPES apenas 5 artigos relacionados à temática, apresentados no quadro abaixo. Um artigo já havia aparecido no quadro 1 – “A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade” que se repetiu mesmo quando mudou a palavra chave.

Tabela 4

CRIANÇA MIGRANTE			
ANO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA
2015	Suarez-Cabrera, Dery Lorena	Novos migrantes, velhos racismos: os mapas falantes e crianças migrantes no Chile	Educação
2013	Pavez Soto, Iskra	Os significados de "ser criança e migrantes criança": conceituações peruanas desde a infância no Chile	Educação
2009	Cécile Diniz Zozzoli	A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade	Educação*
2008	Daniel Hernández-Rosete; Olivia Maya García; Enrique Bernal; Xóchitl Castañeda; George Lemp	Migração e ruralização da Aids: relatos de vulnerabilidade de comunidades indígenas no México	Saúde

2004	Nascimento, Ana Paula Branco Do e Molina, Silvia Maria Guerra	A migração como estratégia adaptativa em populações humanas rurais de Novo Cruzeiro, MG para Piracicaba, SP.	Educação
------	---	--	----------

QUADRO 2 – ‘Criança Migrante’ – Portal CAPES

*- Este trabalho já havia aparecido no quadro anterior.

No banco de dados de trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa (ANPED) utilizando como referencial as mesmas palavras-chave usadas quando na pesquisa junto à CAPES: “migração infantil” e “criança migrante”, não foi encontrado nenhum trabalho.

No banco de dados da Scielo foram encontrados os trabalhos relacionados no quadro abaixo e, apenas com a palavra-chave “migração infantil”. Com a palavra-chave “criança migrante” não foi encontrado nenhum trabalho. Mesmo assim, os trabalhos que constam neste banco de dados, não tratam exclusivamente da migração infantil.

Tabela 5

MIGRAÇÃO INFANTIL			
ANO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA
2011	Teixeira, Pery, Brasil, Marília and Silva, Eliana Mesquita da	Demografia de um povo indígena da Amazônia brasileira: os sateré-mawé.	Geografia
2012	Ferreira-Batista, Natalia and Cacciamali, Maria Cristina	Migração familiar, trabalho infantil e ciclo intergeracional da pobreza no estado de São Paulo.	Saúde
2014	Almeida, Ligia Moreira et al.	Assessing maternal healthcare inequities among migrants: a qualitative study	Saúde

QUADRO 3 – ‘Migração Infantil’ - Scielo

No banco de teses da Universidade Federal Fluminense – UFF foram encontrados 12 registros com a palavra-chave ‘migração infantil’:

Tabela 6

MIGRAÇÃO INFANTIL			
ANO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA
2003	Jader Janer Moreira Lopes	Então somos mudantes: espaço, lugar e territórios de identidade em crianças migrantes	Educação
2003	Jorge Miguel Mayer	Raízes e crise do mundo caipira: o caso de Nova Friburgo	História
2005	Sinvaldo do Nascimento Souza	Singularidades da Educação na Colônia Agrícola Japonesa de Santa Cruz	Educação
2005	Priscila Tavares Guedes	Modulação da atividade migratória de células germinativas primordiais em embriões de Gallus gallus domesticus L.	Ciências Biológicas
2006	Aquino Lauri de Espíndola	Modelos computacionais baseados em agentes aplicados à migração interna	Física
2006	Thiago Romeu de Souza	A Re-Territorialização do retornado cearense: uma proposta de análise	Geografia
2007	Alexandre Carlos Gugliotta	Entre trabalhadores imigrantes e nacionais: Tavares Bastos e seus projetos para a nação	História
2007	Adriane Camara de Oliveira	Clarice Lispector, leitora de Graciliano Ramos?	Letras
2008	Syrléa Marques Pereira	Entre histórias, fotografias e objetos: imigração italiana e memórias de mulheres	História
2010	Luiz Carlos Gondar Arcanjo	Recrutamento de populações leucocitárias induzido pela administração intraperitoneal de eotaxina em camundongos normais e deficientes em 5-lipoxigenase e na produção de eosinófilos	Medicina

2012	Cacilda Maesima	Japoneses, multiétnica e conflito na fronteira: Londrina, 1930/1958	História
2013	Mario Luis Monachesi Gaio	Imigração italiana em Juiz de Fora: manutenção e perda linguística em perspectiva de representação	Linguística

QUADRO 4 – ‘Migração Infantil’ – UFF

O único trabalho encontrado com a palavra-chave ‘criança migrante’ e, que possui relação estrita com o tema da atual pesquisa é a tese do professor Dr. Jader Janer Moreira Lopes: “Então somos mudantes: espaço, lugar e territórios de identidade em crianças migrantes”. Os demais trabalhos – em número de 61 ao todo – são referentes às mais variadas temáticas que possuem as crianças como sujeitos da pesquisa. Áreas como: Antropologia, Enfermagem, História, Serviço Social, Medicina, Odontologia, Engenharia de Produção e outros. A tabela abaixo permite ter uma ideia dos trabalhos e suas áreas de referência:

Tabela 7

TEMÁTICA	QUANTIDADE
Antropologia	1
Educação	24
Enfermagem	6
Engenharia de Produção	2
Geografia Física	1
História	2
Letras	2
Medicina	8
Odontologia	1
Serviço Social	14

Pesquisando o repositório de teses e dissertações da UFJF, apareceu apenas 1 único trabalho vinculado à questão da migração infantil, que é uma dissertação da área da economia defendida em 2011 na Universidade Federal da Paraíba e que consta do banco de dados da UFJF. Em relação à palavra-chave “criança migrante” não há nenhum trabalho no banco de dados sobre.

Tabela 8

MIGRAÇÃO INFANTIL			
ANO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA
2011	Mesquita, Shirley Pereira de	Migração familiar e trabalho infantil no Brasil urbano	Economia

Quadro 5: “Migração Infantil” – UFJF

A não presença da infância nos artigos acadêmicos me fazem ter a certeza da opção epistemológica adotada nesta tese – os Estudos da Infância, o Estudo sobre Diferença e o Estudo sobre a própria Migração – trazendo para o corpo da mesma o protagonismo e a autoria de Shirley, criança migrante, que ao deixar seu local de origem, me ensinou o diálogo franco e sincero com as teorias por mim empregadas.

Os artigos, pesquisas e estudos encontrados e sinalizados nas tabelas acima, incorrem na mostra de uma infância sendo visibilizada a passos curtos, tímidos. O que foi notado nestas pesquisas, não foi a existência de uma criança protagonista, mas uma criança pensada e guiada pelas mãos do adulto, reforçando o adultocentrismo como pauta para se pensar e educar crianças pequenas.

Através de ações tanto do Estado quanto da sociedade civil, a infância foi transformada num projeto. Em parte, isso estava relacionado com a proteção e o provimento às crianças. Foram gastos muitos recursos em todo tipo de serviços, que melhoraram a vida e o bem-estar das crianças. Entretanto, ao mesmo tempo, essas ações transformaram as crianças em objetos de saber, colocados sob o olhar adulto a fim de serem pesquisados, estudados e compreendidos. (PROUT in Müller (org) 2010, p. 22)

E, enquanto o caminho da pesquisa estava se consolidava, o mundo noticiava situações sobre pessoas que deixavam suas terras. A recente crise instalada no Oriente Médio, por exemplo, fez com que povos como os sírios, os afegãos os somalis, dentre outros, buscassem em países como: Alemanha, Grécia, Brasil e Estados Unidos, melhores condições de vida, levados por ondas de ataques políticos ou até mesmo fundamentalismos religiosos.

Nosso país não ficou alheio às situações dos refugiados mundiais, o percentual numérico de pessoas refugiadas cresceu a olhos vistos em nosso país, que desde o terremoto que assolou o Haiti em 2010, recebeu grande número de refugiados, como o caso dos sírios

Após facilitar a entrada de refugiados sírios, o Brasil passou a ser o país que mais recebeu pessoas desse grupo na América Latina. Segundo dados do Ministério da Justiça, 2.097 refugiados sírios vivem no país atualmente – o maior grupo entre os 8.530 refugiados do Brasil, à frente dos angolanos, que são 1.480. (BANDEIRA, BBC Brasil, 2015)

No Brasil, há organizações – como o PAMER – Projeto de Apoio a Migrantes e Refugiados, um projeto de extensão criado em 2015 na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) com o objetivo de orientar e prestar gratuitamente assistência jurídica, psicológica, social e educacional a migrantes, refugiados e solicitantes de refúgio e, o ADUS – Instituto de Reintegração do Refugiado para tratar sobre refugiados é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público que atua junto aos refugiados e outros estrangeiros vítimas de migrações forçadas na cidade de São Paulo

O PAMER, é coordenado pelo Prof. Dr. Joseph Handerson, lançado em maio de 2015 vinculado à UNIFAP (Universidade Federal do Amapá) que debruça o olhar para estudar e pesquisar o processo de migração, procurando entender as dinâmicas migratórias e sobre como esse fluxo estabelecido reflete e impacta ou não na sociedade circundante, como a instalação de grandes empreendimentos em determinados espaços criam os movimentos migratórios, impelidos por melhorias em suas qualidades de vida e, como estes estabelecem as interações entre fluxos e fixação no espaço, assim como, também debruça o olhar sobre “as mais diferentes perspectivas sobre educação, o sentimento de pertencimento a partir das dinâmicas da língua e a importância da língua enquanto instrumento de inclusão sociocultural.” (I Seminário "Migração e Refúgio na Região Fronteiriça Franco Brasileira” – mesa I, UNIFAP, dez 2016).

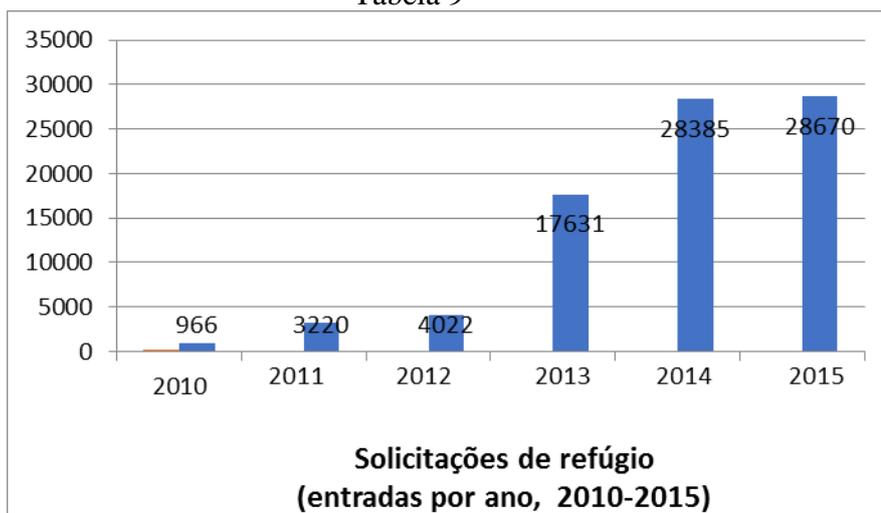
O ADUS – Instituto de Reintegração do Refugiado, cuja fundação em 2010 possui um vasto leque de atuação, indo desde a realização de eventos, como cursos de formação em português, a Copa do Mundo dos Refugiados e, ainda o curso de graduação em português. A existência do ADUS consiste em

Apesar de algum envolvimento do governo brasileiro e do início da construção de uma cultura política em torno das questões concernentes aos refugiados, muitos problemas ainda necessitam ser equacionados. A falta de políticas efetivas que busquem inserir solicitantes de refúgio e refugiados no mercado de trabalho, e a carência de espaços de acolhida, quando de suas vindas ao país, são exemplos de que ainda há muito a ser realizado para que essas pessoas possam se integrar de forma efetiva à sociedade brasileira.

Com a finalidade de cumprir sua missão nesse contexto, as atividades realizadas pelo Adus – Instituto de Reintegração do Refugiado – Brasil, serão direcionadas a três frentes principais, para as quais foram constituídos programas específicos de trabalho. São eles: Reintegração, Orientação de Trajeto e Advocacy. (ADUS, 2017)

Dados retirados do Departamento da Polícia Federal indica o vertiginoso aumento de refugiados solicitando moradia em terras brasileiras.

Tabela 9



Fonte: Departamento de Polícia Federal (até 20/03/2016)

Neste processo de ler sobre ‘refugiados’ e ‘migrantes’, coube a necessidade de se realizar uma pesquisa para saber se ‘*refugiado*’ e ‘*migrante*’ poderiam se caracterizar da mesma forma. Estava pesquisando sobre crianças migrantes enquanto os noticiários trouxeram a questão das crianças refugiadas. Fiquei pensando em Shirley, que àquela altura, na construção desta tese, se consolidava mais e mais como uma criança migrante que tinha ciência de sua situação, feliz, ativa, sem nada em sua fala que traduzisse as perdas similares às crianças refugiadas. Lembrei-me de Corsaro (2011) quando reflete sobre a participação ativa da criança na sociedade de que faz parte. As crianças afetam e são afetadas pelas ações sociais, trazendo a interpretação de que a infância está alinhada a uma concepção estrutural, compreendendo-a como “parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade” (Corsaro, 2011, p. 15). Desta forma, toda alteração feita na sociedade, afeta diretamente a infância, pois dela faz parte, ou seja, a família de Shirley optando pela mudança de cidade, faz com que Shirley e sua irmã mais velha, precisem, não só acompanhar, mas aprender a se orientar neste processo, assim como seus responsáveis são alterados pela forma que estas crianças internalizam estas mudanças.

Desta forma, entendendo a infância como uma concepção estrutural, crianças migrantes e crianças refugiadas se encontram em um mesmo patamar. As mudanças sociais afetam a forma de ser e estar destas crianças no mundo, sendo uma ação de escolha - como no caso dos migrantes – como sendo uma ação de imposição – como no caso dos refugiados.

Com vistas a dirimir a dúvida que pairava sobre como os conceitos são compreendidos, recorri ao site do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Segundo o IBGE, pode ser considerado migrante, em princípio, uma pessoa ou pessoas que se mudam para outro lugar, podendo ser para dentro do seu próprio país ou para fora dele. Normalmente, pode ser considerado migrante quem saiu de sua terra natal por ação própria, não por ter corrido risco de morte por lá, mas em busca de uma melhor qualidade de vida. E, sobre refugiado - diferentemente de um migrante – conceitua-se uma pessoa ou pessoas que precisaram deixar sua localidade de origem por causa de sua etnia, religião, nacionalidade, convicção política ou pertencimento a certo grupo social.

O ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – entende que os deslocamentos populacionais se refletem em todo mundo desde tempos remotos, mas ao ler os textos produzidos pelo órgão, mais uma vez, confirma a distinção entre o que são os refugiados e os migrantes. Segundo o ACNUR,

são refugiados as pessoas que se encontram fora do seu país por causa de fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou participação em grupos sociais, e que não possa (ou não queira) voltar para casa.

Posteriormente, definições mais amplas passaram a considerar como refugiados as pessoas obrigadas a deixar seu país devido a conflitos armados, violência generalizada e violação massiva dos direitos humanos. (ACNUR, 2016)

Os **migrantes** escolhem se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas principalmente para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões. À diferença dos refugiados, que não podem voltar ao seu país, os migrantes continuam recebendo a proteção do seu governo. **Grifo do autor** (ACNUR, 2016)

Ao evidenciar a distinção entre os termos, ao ler os noticiários e reportagens que me chegavam às mãos, fiz a devida distinção entre ‘refugiados’ e ‘migrantes’. Nos noticiários assistidos e/ou nas notícias lidas, um fato que se tornou evidente foi a presença das crianças nas situações de refúgio. Crianças que alçaram os noticiários pelas experiências negativas ocorridas nos deslocamentos realizados. Crianças aumentando as estatísticas de pessoas desaparecidas, ficando à frente dos adultos. Crianças sofrendo abusos e maus-tratos. Crianças

que tornarem-se visíveis na mídia, que ao falarem de suas vidas, expuseram o lado triste e sombrio de uma vida que se iniciava.

Crianças que ao vivenciar situações extremas envolvendo fome, frio, violência, distanciamento das pessoas mais próximas, risco de morte e outros fatos, são levadas a conviver com a dor da perda, adquirindo experiências diversas em relação ao mundo que se lhes apresenta.

Segundo a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

O número global de crianças refugiadas e migrantes que se deslocam sozinhas atingiu um recorde, aumentando quase cinco vezes desde 2010, informou nesta quinta-feira (18) o Fundo das Nações Unidas para a Infância. Em novo relatório, a agência da ONU aponta que pelo menos 300 mil crianças desacompanhadas e separadas de suas famílias foram registradas em cerca de 80 países no biênio 2015-2016, contra 66 mil em 2010-2011. (UNICEF, 18/05/2017)

Os números apresentados mostraram a triste estatística a qual a criança se tornou vítima, assim, a infância traduzida como crianças possuidoras de direitos, para este universo populacional se tornava algo distante de ser conquistado. Conhecer sobre a situação dos refugiados, só reforçou a tese de que a criança precisa ser vista e ouvida, precisa-se de mais estudos e pesquisas na área acadêmica, para trazer para o centro de debates, a infância tendo sua voz e sendo ouvida.

Ao dominar os termos ‘refugiados’ e ‘migrantes’, percebi o quão distante é uma realidade da outra e; conhecendo Shirley, percebi mais que uma distinção de nomenclatura, entendi a migração como um movimento que impellido por razões políticas, culturais, sociais e econômicas e muitas vezes por tomada de decisão pessoal, levam inúmeras famílias rumo ao desconhecido a fim de habitarem locais que lhes proporcionem melhores qualidades de vida. Ainda que o fenômeno migratório brasileiro tenha sofrido alteração, segundo o que aponta Oliveira et all (2011), a família de Shirley opta por deixar o Nordeste e, fazer de uma cidade de porte médio do Sudeste brasileiro, como Itaboraí, sua residência - temporária ou não.

Nos últimos anos da década de 1980 e nos anos 1990 observou-se uma diminuição no volume desses migrantes e a formação de novos fluxos migratórios, incluindo se, nesse contexto, as migrações a curta distância e

aqueles direcionados às cidades médias. O Censo Demográfico 1991, muito rico em informações a respeito das migrações internas, já havia apontado algumas transformações no comportamento dos fluxos que antes predominavam no Brasil, como o arrefecimento das migrações do Nordeste para o Sudeste e algumas reversões nos saldos migratórios das Unidades da Federação. (OLIVEIRA et all, 2011, p. 29)

Mas, este arrefecimento nordestino é sentido de forma sensível. Os deslocamentos entre as regiões brasileiras, segundo os resultados do Censo de 2000, envolveram cerca de 3,3 milhões de pessoas. A região nordestina apresentou a maior perda absoluta no total de imigrantes, cerca de 760 mil pessoas, sendo a região Sudeste, a região que mais abrigou estes imigrantes, cerca de 2/3 da população imigrante nordestina. Ainda nos últimos anos da década – 2000 a 2009, o Nordeste continuou a ser a região de maior expulsão populacional. Assim, Shirley e sua família contribuíram nesta estatística governamental.

2.1 Shirley e sua consciência de criança migrante.

Já sei! Eu nasci em Paulo Afonso, morei no Prata e agora tô aqui em Itaboraí.

Shirley, nota de campo, maio 2016

Shirley possuía consciência, de sua condição migrante entendendo esta consciência como “um fato sócio-ideológico, que leva a uma forma de representação do real. Esse processo de formação é, na verdade, um processo de interação dialética, em que a presença do outro é constante” (Lopes e Vasconcellos, 2005, p. 32). Não significa que esta condição estivesse explícita em seu comportamento, mas, como o campo de pesquisa requer de quem pesquisa determinados cuidados, a atenção em acompanhar suas falas, gestos e ações me trouxe uma rica experiência, na qual Shirley não só reconhece sua condição de criança migrante, como também demonstrou a internalização de conceitos vividos para além das experiências da sala de aula.

No início de uma manhã, seguindo a rotina escolar, organizando as crianças para se sentarem na rodinha para ouvirem a história, intitulada “*Mamãe, por que os dinossauros não*

vão à escola?” Surge o diálogo que retrato abaixo entre professora, Shirley e outro colega de sala.

Professora Alexandra, assim que as crianças se ajeitam na rodinha, lê o título da história “*Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?*” e, logo após ouvimos a interpelação de Shirley: “*Claro, tia eles não sabem ler e escrever!*” em uma nítida interpretação advinda do título da referida história. A professora querendo se aprofundar mais no diálogo perguntou: “*E você sabe ler e escrever?*” Eis que Shirley respondeu: “*Claro, né tia! Já sei escrever meu nome e até de outra letra.*” E, dando continuidade ao diálogo antes de ouvirem a história, Davi diz: “*Tia, sabia que os dinossauros foram extintos?*” Curiosa por saber se Davi dominava o significado do que acabara de dizer, a professora pediu que ele explicasse para os amigos. Davi não se intimidou, virando para turma explicando: “*Gente, eles se acabaram!*” A história começa e todos ficam em silêncio ouvindo-a, até que chegou em um ponto em que a professora começou a falar sobre os possíveis motivos da extinção dos dinossauros. Assim que falou sobre a hipótese de os meteoros terem sido os causadores da extinção desses animais, Shirley emendou na explicação sobre o que eram os meteoros: “*São bolas de fogo que fogem em direção da luz e caem na terra fazendo buracos como os da lua.*” A história segue seu curso e surge a frase “aves migratórias”. A professora lançou então para turma a pergunta se eles saberiam dizer o que seriam aves migratórias. Mais uma vez Shirley saiu na frente de seus colegas e respondeu: “*São aquelas que voam de um lado para o outro.*” A professora querendo um maior detalhamento sobre a questão da migração, indagou se Shirley saberia dizer o que esta palavra teria em comum com ela e o Davi. Inicialmente, fixou o olhar na professora, como se buscasse ajuda na resposta. As demais crianças continuavam em silêncio na espera. Shirley pensa, Davi não responde, olha para Shirley ao passo que ela solta um grito respondendo: “*Já sei! Eu nasci em Paulo Afonso, morei no Prata e agora tô aqui em Itaboraí.*”

Para Shirley o estar aqui e acolá entre cidades e lugares não era algo que causava estranhamento. A naturalidade na qual Shirley se referiu à sua condição migrante, permite dizer que há por parte dela uma interpretação de tal fenômeno, pelo menos uma breve interpretação do movimento de ir e vi, se reconhece como uma ave migratória.

O questionamento da professora induziu Shirley a fornecer explicação para a experiência vivenciada por ela e sua família. Acredito que esta ação traduz o olhar que a escola, ou a professora, tiveram sobre minha presença no campo de pesquisa. Minha presença não passou despercebida. Obviamente, respeitando a ética no fazer a pesquisa, minha

condição de pesquisadora era conhecida por todos daquela escola, das crianças aos professores e profissionais da educação a alguns responsáveis.

O espaço social corresponde ao espaço humano, lugar de vida e trabalho: morada do homem, sem definições fixas. O espaço geográfico é organizado pelo homem vivendo em sociedade e, cada sociedade, historicamente, produz seu espaço como *lugar* de sua própria reprodução. (SAQUET, 2007, p. 8)

Os espaços pelas quais Shirley fixou moradia e, foram citados na abertura deste capítulo, são repletos de simbolismo. Por muitas vezes estes lugares foram palco de suas falas, me fazendo conhecer pelo seu olhar, o espaço traduzido em lugar. Seja se referindo à Bahia, ao Prata ou à Itaboraí, para cada um destes locais, uma fala diferenciada, havendo na fala dela algo que os distinguisse. A Bahia era considerada por ela como “o meu país”, como quando em uma das brincadeiras dela com os amigos no pátio se referiu assim ao seu estado de origem

Pesquisadora: “Vocês estão brincando de que?”

Shirley: “De viajar”

Pesquisadora: “E para onde vocês vão?”

Shirley: “Ué, para a Bahia, meu país.” (parando o ônibus, levantando-se, abrindo um sorriso e os braços)

E seguem a guiar o ônibus e o caminhão pelo pátio da escola. (nota de campo de maio de 2015)

A cidade do Prata, em Minas Gerais, tinha para ela o significado de ser a casa dos avós, lembrando com deles carinho

Minha bisavó ainda é viva, sabia?? Ela mora muito longe, parece que é em outro planeta, mas não me lembro do nome dela não, sei que é muito velhinha. Fui lá na casa dela quando eu tinha 3 anos. (nota de campo de maio de 2016)

E, ainda sobre a cidade de Itaboraí/RJ, cidade que abrigava a ela e sua família e, cidade na qual nos conhecemos, o significado para ela era traduzido como o ‘local do CEMEI’. Na maioria das conversas, era o CEMEI a pauta de significação dela para com a cidade, como na conversa abaixo enquanto ela realizava um trabalho em sala de aula.

Tia, eu não quero crescer não,” A professora querendo saber mais perguntou: - “Por que você não quer crescer?” – “Se eu crescer vou ter que sair dessa escola, e eu amo estudar nessa escola.” (nota de campo, agosto de 2016)

O dar vida a estes espaços, dotá-los de simbolismos, valores e significações, fez com que Shirley vivenciasse a concepção fornecida por Tuan (1980) na distinção que fez entre ‘espaço’ e ‘lugar’. “Espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor.” (Tuan apud Lopes e Vasconcellos, 2005, p. 33). Conhecer-se migrante, como Shirley soube e, estar em outros espaços, fez com que ela os transformasse em seus lugares, criando uma identidade única e pessoal para cada um deles.

A constituição de espaços e lugares por um determinado grupo social aproxima-nos da dimensão de território, pois possibilita a construção de identidades culturais, a qual segundo Hall (1996), pode ser compreendida “em termos de uma cultura partilhada, uma espécie de ‘ser verdadeiro e uno’ coletivo, oculto sob os muitos outros ‘seres’ mais superficiais ou artificialmente impostos, que pessoas com ancestralidade e história em comum compartilham”. (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p. 36)

O processo migratório faz muito além de afetar única e exclusivamente a parte econômica das famílias, ela interfere na identidade pessoal e/ou coletiva de cada uma das pessoas envolvidas no processo, traduzido pela busca em pertencer aos grupos sociais existentes no local, buscando compartilhamento de suas ideias e posicionamentos. O sentir-se pertencente à um determinado local é, portanto, uma construção pessoal/social.

As atitudes de Shirley no CEMEI me levam a considerar que o tempo todo ela assim o fazia na intenção de construir ali o seu território, que pode ser compreendido como uma instância de dominância simbólica (Haesbaert, 2007) destacando que os territórios se dão de “acordo com aqueles que o constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas e instituições como a Igreja. Os objetivos de controle social que se dão em ações de territorializações variam conforme a sociedade e a cultura (renda, idade, geração, gênero).” (Haesbaert, 2007). Território, não somente se traduz, mas se interpreta a luz dos elementos históricos e socioespaciais; assim, desta forma, a conceptualização fica exposta à diferentes conceitos autorais e dimensões constitutivas.

A forma como Shirley liderava o grupo de crianças de sua sala, seja dentro ou fora dela, a forma como articulava suas ideias junto ao corpo docente, a maneira como lidava com os demais funcionários do CEMEI, era uma criança exercendo seu processo de autoria e protagonismo, regulada pelas regras sociais já existentes no espaço do CEMEI. Assim, reforça a ideia de que o espaço e território são locais de disputa, de debates, de tensão, que serão mostrados nos exemplos das atitudes de Shirley abordados nos capítulos posteriores.

Relembrando o fato que abriu este item, retomo novamente a discussão sobre a migração e suas origens. A manifestação do processo migratório brasileiro pode ser interpretada à luz de estudos feitos pelo IBGE para auxiliar na compreensão deste fenômeno. “As teorias produzidas sobre migração estiveram influenciadas pelo mundo industrial e pelo desenvolvimento econômico, tanto aquelas ancoradas na teoria da modernização quanto as baseadas no enfoque estruturalista.” (Oliveira, 2011, p. 6) Isto significa compreender tal fenômeno com base em fatores mundiais, como a globalização; como também em condicionantes históricos como as relacionadas às desigualdades sociais. Teóricos, como Everett S. Lee, acreditam que o processo migratório é, algo intrínseco às modernizações mundiais, sem restrição temporal; e, teóricos, como Paul Singer, acreditam que este processo se dê orientado por fatores de atração ao polo de destino, datado “pela quadra da história onde os deslocamentos migratórios rural-urbano eram predominantes” (Oliveira, 2011, p. 3).

Pensando sobre as possibilidades apontadas pelos teóricos acima, perguntas sobre o processo migratório da família de Shirley surgem a minha mente, perguntas como: “Porque Shirley e sua família optaram por Itaboraí?” “Estariam ambos os responsáveis por Shirley, empregados na terceirizada da Petrobrás?” “Estaria esta família em busca de melhorias econômicas de vida?” Perguntas estas, que direcionaram algumas das conversas informais que tive com Shirley, ao passo que ela me mostrou ser ciente de sua condição migrante, como na fala que abre este item.

O assunto migração foi uma temática presente nos meus dias de campo. Professoras de outras salas vinham comentar comigo sobre as crianças que passaram por suas salas de aula que eram provenientes de outras localidades, mesmo que estas crianças não fossem mais alunos do CEMEI. Seria o CEMEI um espaço que foi transformado pela atuação das crianças migrantes, como Shirley? Espaço este concebido como objeto de disputa e dominação das relações sociais, que suscitou discussões e debates sobre crianças migrantes, mesmo para aquelas pessoas que sequer imaginaram que tal fato pudesse ser objeto de debates e práticas

pedagógicas. “O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”. (Santos, 1978 p.122). Desigual, entendida pela forma como as ações - leia-se planejamentos e rotinas - ali engendradas são pensadas e organizadas pelos adultos.

(...) O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

Shirley, por suas atitudes no CEMEI ao longo dos dois anos em que estivemos juntas, me mostrou que é possível a construção de um espaço indiferenciado, constituindo-se em seu lugar. Mês após mês, a ação de Shirley neste espaço o dotou de simbolismo e de valor, como as falas de Shirley dizendo não querer crescer para não precisar sair da escola. “A noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, é uma noção social, é uma construção simbólica, constituída a partir do contexto cultural na qual se está inserido.” (Lopes e Vasconcellos, 2005, p. 35).

Entender o movimento migratório se fez necessário para a compreensão da vida cotidiana das crianças envolvidas neste processo. A migração tanto é provocada por questões externas quanto também por vias internas. Dentro do nosso país o processo migratório é uma realidade percebida em todas as regiões brasileiras. Famílias inteiras, são levadas a se deslocarem de um local para outro, atraídos por melhores condições de vida. No atual momento em que vivemos, a compreensão do processo migratório tende ao pluralismo das teorias e métodos.

A migração interna brasileira, possui a particularidade de ocorrer em um país de extensão continental, na qual o processo de deslocamento ocorre sem as burocracias que envolvem o ir e vir em outros países, assim, a compreensão do fenômeno migratório, antes compreendido como sendo algo naturalmente ocorrido no eixo Nordeste-Sudeste, vem sofrendo alteração, necessitando a construção de um novo olhar para com este processo.

No âmbito brasileiro, é possível identificar que, a partir da década de 1980, os deslocamentos de população iniciam uma fase de mudanças no sentido das

correntes principais, com antigos espaços de atração migratória perdendo expressão. Rompe-se o processo bipolar da distribuição espacial no Brasil, que se mantinha desde o início do Século XX. De modo que surgem novos eixos de deslocamentos envolvendo expressivos contingentes populacionais, onde se destacam: i) a inversão nas correntes principais nos Estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro; ii) a redução da atratividade migratória exercida pelo Estado de São Paulo; iii) o aumento da retenção de população na Região Nordeste; iv) os novos eixos de deslocamentos populacionais em direção às cidades médias no interior do País; v) o aumento da importância dos deslocamentos pendulares; vi) o esgotamento da expansão da fronteira agrícola; e vii) a migração de retorno para o Paraná. (OLIVEIRA, 2011, p. 2-3)

Ainda que a região nordestina seja, segundo estudos do IBGE no Censo de 2000 a região de maior fluxo emigratório e a região sudeste a de maior fluxo imigratório, a alteração do fenômeno da migração pode ser sentida, tendo o Nordeste diminuído, de forma sensível, sua perda demográfica, sendo isto percebido através do número dos migrantes retornados

As trocas entre as Unidades da Federação mostram que as principais correntes migratórias, observadas no passado, mantiveram-se, destacando-se a migração de retorno no contrafluxo, tendo as Unidades da Federação do Nordeste brasileiro apresentado os maiores percentuais de retornados dentre os imigrantes, como o Ceará e a Paraíba com quase a metade dos imigrantes nesses cinco anos sendo composta por retornados. Esses dois estados têm como principais Unidades da Federação de origem no quinquênio 1995/2000, São Paulo e Rio de Janeiro. Com exceção do Rio Grande do Norte e de Sergipe, os demais estados da Região Nordeste apresentaram percentuais de retornados acima de 40% do total de imigrantes em seus estados. (OLIVEIRA et al, 2011, p. 31)

Os estados nordestinos são reconhecidamente os que maior apresentam evasão populacional. Os Estados do Maranhão, Alagoas e Bahia, segundo o Índice de Eficácia Migratória, foram identificados como estados de média evasão populacional. Além disto, o Rio de Janeiro, apresenta-se como um Estado de rotatividade migratória. (Oliveira e Oliveira, 2011). Neste trecho, aponta-se os dois estados brasileiros que envolveram a família de Shirley no movimento migratório – Bahia e Rio de Janeiro. Bahia com média evasão populacional e Rio de Janeiro se configurando como um estado de rotatividade migratória.

Na conversa com o pai de Shirley, este deixou claro que não foi por motivos financeiros a ida da família para a cidade de Itaboraí, embora em uma parte da conversa deixe

implícito que morar em outros espaços concedeu à família outros benefícios que não possuíam quando moradores da Bahia.

O processo migratório se encontra intimamente relacionado à globalização, por fazer da competição engendrada pelo mercado/iniciativas privadas, uma busca incessante por melhorias econômicas, assim, pessoas se deslocam globalmente e internamente, na expectativa de terem melhores condições econômicas.

A globalização precisa ser vista com cautela, pois a competitividade empregada pelo mundo do trabalho afeta diretamente a forma como as pessoas se organizam para viver e estar neste mundo, assumindo os melhores postos de trabalho as pessoas com as melhores formações, acirrando a competição, não só entre os produtos oferecidos, mas também e, principalmente, entre pessoas.

Desta forma, migração e globalização estão intrinsecamente ligados, pois pessoas que buscam por melhores postos de trabalho, migram até os locais onde estes postos são ofertados. No dizer de Santos (2011, p. 24) como “o ápice do processo de internacionalização capitalista.” na qual, pessoas se deslocam, impelidas pelas condições econômicas, seja inter-regional ou intrarregional, em busca de melhores condições de vida.

A mobilidade espacial da população, expressão de diferentes dimensões da economia e da sociedade, nos permite observar as mudanças ocorridas no acontecer social e econômico ao longo do tempo, as quais se manifestam na formação de novas territorialidades e na mobilidade da população.” (JARDIM, 2011, p. 53)

O Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro – COMPERJ – foi pensado e organizado para ser o maior empreendimento da Petrobrás no Brasil, ao ponto pensar em elevar a cidade de Itaboraí – uma cidade de porte médio do leste fluminense – a um status econômico importante, fazendo fluir o desenvolvimento econômico, de forma direta e indireta, não só da cidade, mas da região na qual está inserida.

Assim, a migração desde o lançamento da pedra fundamental do Comperj, em 2006, era algo a ser esperado pela cidade e região. A alteração demográfica de Itaboraí, com os dados do Censo de 2010, atribuiu à cidade um aumento populacional de 30.529 pessoas, saltando de uma população de 187.479 em 2000 para 218.008 em 2010. E, em 2017 a

estimativa populacional da cidade girava era de 232.394, um aumento de 14.386 pessoas em 7 anos, considerando que este resultado é apenas uma estimativa. Deixando Itaboraí na 12ª posição no ranking das cidades do estado do Rio de Janeiro – em um número de 92 cidades - e, na posição 114ª no ranking brasileiro – em um número de 5570 cidades - com maior número populacional. (IBGE, 2017)

Isto denota a expressividade da cidade no cenário brasileiro, palco que foi pela escolha da implantação do Comperj em seus domínios. Apesar do fracasso do Comperj, pois não conseguiu atingir as metas planejadas, por conta do envolvimento da Petrobrás em esquemas de corrupção, levadas ao conhecimento público pela Operação Lava-Jato. Isto fez com que inúmeros trabalhadores do Comperj deixassem os campos de trabalho, voltando para suas cidades de origem ou se tornando moradores de rua. Mesmo assim, Itaboraí continuou a obter um significativo aumento demográfico, talvez por sua posição privilegiada no leste fluminense e pelo término das obras do Arco Metropolitano.

O que não deixa de ser um fato é que, Itaboraí pela sua localização distinta entre as cidades do seu entorno, é vista como um bom ponto comercial, assim, o mundo mercadológico tem na cidade uma possibilidade de escoamento de seus produtos e, mesmo que em um crescimento mais lento do que prometia o Comperj, a cidade ainda prevalece como polo regional que abastece as cidades a sua volta, em termos de produtos e serviços. O IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – da cidade passou por alterações consideráveis, indo de 0,415 em 1991 0,693 em 2010, mostrando com isto aumento nos aspectos mensurados pelo IDH – Renda, Longevidade e Educação.

Não desloca a ação da globalização deste processo de crescimento da cidade. Ela se faz presente na geração de renda e na oferta dos produtos e serviços. Globalização cujo olhar, precisa ser cauteloso para não ser engolido pelas falácias românticas que a envolvem.

Segundo Santos (2011) a globalização pode ser compreendida sob três formas: fábula; perversidade e possibilidade. Entende-se globalização como fábula, por acreditar em um mundo sem fronteiras, uma aldeia global, encurtamento de distâncias, união de culturas. O mercado é ‘apresentado como capaz de homogeneizar o planeta’ (Santos, 2011, p. 19). Uma outra visão apresentada por Santos (2011) traz a globalização como perversidade, entendida como a forma que a economia capitalista engendra na promoção da competitividade no mundo do trabalho na qual, através da seletividade dos trabalhadores, uns são escolhidos em detrimento de outros. E, a própria organização do sistema capitalista não permite que

determinado grupo da sociedade obtenha qualificação que os faça alcançar patamares melhores no mundo do trabalho, resignando-se com subempregos e uma vida baseada na subsistência. E, a terceira via apresentada por Santos (2011) traz a visão da globalização como possibilidade, indicando a construção de uma globalização mais humana, reconhecendo as diferenças culturais existentes na sociedade.

De fato, para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA (AIDS) se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção. (SANTOS, 2011, p. 19-20)

A atualidade em torno da globalização, mostra que há um abismo que separa pessoas ao invés de uni-las e, esta separação é provocada, em uma das hipóteses, pelo consumo mercadológico, produzindo produtos que as pessoas creem necessitar cada vez mais. Neste processo, exacerba-se a competitividade entre pessoas, aumentando o desemprego de uma forma mais acelerada no cotidiano mundial e, aqui especificamente, o Brasil.

Uma das falas de Shirley quando conversamos sobre seus pais, mostra o quão preocupada estava com o pai desempregado, após deixar o canteiro de obras de uma das terceirizadas do Comperj, portanto, o assunto desemprego é algo que assola famílias, fazendo com que o assunto se torne presente nas conversas cotidianas dos ambientes familiares. Em uma de nossas conversas ela expõe a seguinte fala: *“Aqui ele, meu pai, trabalha, mas lá no outro canteiro ele também trabalhava às vezes... a minha mãe trabalha agora, mas depois ela não trabalhava”* (e quando disse isto, disse em um tom de voz triste e, dando a impressão de que trocou a ordem dos acontecimentos, quando diz *‘depois ela não trabalhava’*, fornecendo pistas para crer que a mãe não trabalhava antes de estar em Itaboraí) e continua sua fala dizendo que *“minha mãe trabalha vendendo hambúrguer e meu pai ele tava sem trabalho e agora trabalha consertando computador, ele ganha um bom dinheiro.”* *“A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista.”* (Santos, 2011, p. 23)

De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade. (...) Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. (SANTOS, 2011, p. 17-8)

Ao migrar de um local para outro, a família de Shirley integra a lógica capitalista da produção dos bens de serviço. A empresa, na qual o pai de Shirley prestou serviço, era uma empresa terceirizada prestadora de serviços para a Petrobrás. Esta empresa selecionou seus funcionários, partindo do rol de pessoas que já possuía e, que no momento da seleção não estavam prestando serviço em outros canteiros de obra. Rol este elaborado na região nordeste do país, na qual vieram não só o pai de Shirley, como um número significativo de outros nordestinos junto com ele. Alguns foram sós para Itaboraí, outros, levaram suas famílias. ‘Aventurar-se no desconhecido’, assim foi chamado o movimento migratório pelo pai de Shirley, na conversa que tive com ele.

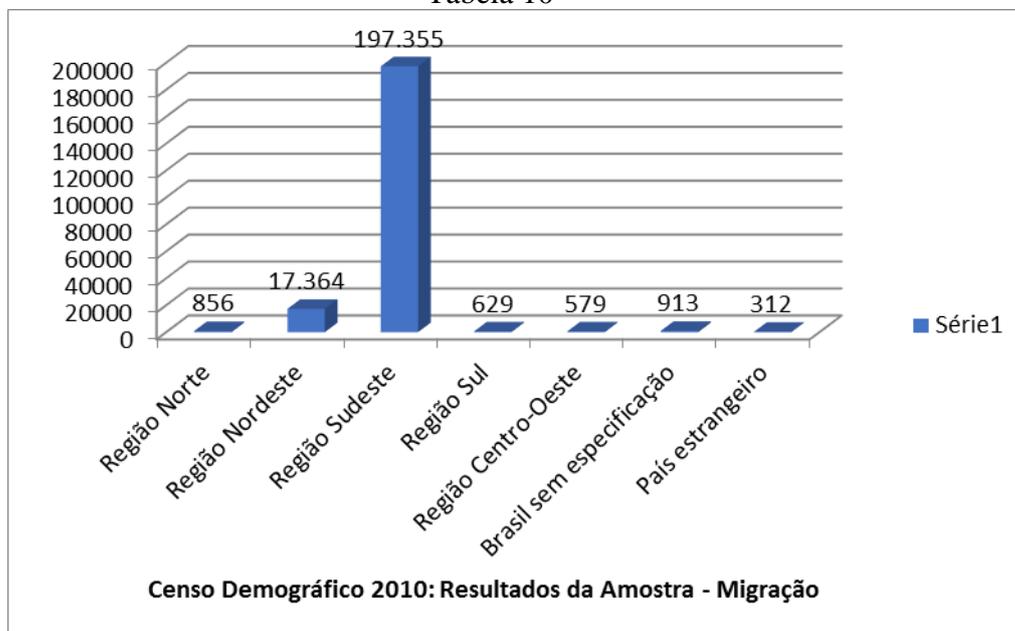
Bauman (2005) localiza a globalização na esfera da modernidade líquida, justificando que o mundo está constantemente em transformação, sinalizando para a transitoriedade das relações humanas, assim como a própria constituição das identidades pessoais de cada um. A globalização impõe novas maneiras de ser-estar no ambiente, no mundo, na sociedade e, alterando a forma de viver, altera a forma como se estabelece as relações com as pessoas de seu entorno.

A política de identidade, portanto, fala a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização. Mas muitos envolvidos nos estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história. É quando descobrimos a ambivalência da identidade: a nostalgia do passado conjugada à total concordância com a ‘modernidade líquida’. É isso que cria a possibilidade de transformar os efeitos planetários da globalização e usá-los de maneira positiva. (BAUMAN, 2005, p. 13)

A condição de migrante não é algo que faz parte do grande movimento de globalização recente, a história de crianças migrantes possui sua origem nos remotos tempos da colonização brasileira.

No Censo de 2000, houve um trabalho minucioso por parte do IBGE apresentando a população brasileira em termos de migração e deslocamento.

Tabela 10



Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330190&idtema=97&search=rio-de-janeiro/itaborai/censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-migracao-->

Os estados da Região Nordeste, historicamente expulsos de população, sofrem muito pouca influência da população não natural na composição por sexo e idade de suas estruturas populacionais. Estes estados que ao longo da colonização do país tiveram participação importante na formação econômica do país, sendo os precursores nos movimentos de interiorização do Brasil, tornaram-se ao longo dos anos, devido à decadência de setores econômicos tradicionais e às grandes secas prolongadas, em exportadores de mão-de-obra para os demais estados brasileiros. (IBGE, 2000, p. 35)

O Estado do Rio de Janeiro caracterizou-se em grande parte do século XX por ser um polo de atração de população, somente superado, em termo absoluto, pelo Estado de São Paulo. (IBGE, 2000, p. 36)

Segundo Massey (1993) nota-se que o processo migratório, para ser reduzido de vez, precisa contar com uma boa política social, buscando fazer com que a população se sinta segura e satisfeita em seu local de origem

Na abordagem da “nova economia da migração,” os mercados que regulariam a tomada de decisão não seriam apenas os de trabalho e renda;

jogariam papel decisivo os mercados de seguro, capital, futuros e políticas sociais. Os fluxos de população só cessariam quando todos esses mercados estivessem equilibrados entre as áreas de origem e destino. Ainda dentro dessa abordagem, a tomada de decisão para empreender a migração estaria para além do âmbito indivíduo/família, levaria em consideração a articulação com a comunidade local, bem como dos mercados nos lugares de origem e destino (MASSEY et al., 1993, apud IBGE, 2011, p. 16).

A tese “Então, somos ‘mudantes’: espaço, lugar e território de identidades em crianças migrantes” (2003) do professor Dr. Jader Janer, traz ainda outro entendimento sobre a condição de criança migrante: a de se mudar para dentro da mesma cidade acompanhando seu grupo familiar, alterando a vivência destas crianças no espaço de origem, interrompendo muitas vezes suas experiências locais. Assim, em busca de uma melhoria em suas vidas, famílias são levadas e migram dentro de uma mesma cidade, abandonando suas casas e experiências vividas em alguns bairros, para assumir a vida cotidiana de outros espaços.

3. – Shirley, eu e o campo – aproximações

Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.

QUANDO AS CRIANÇAS BRINCAM

Fernando Pessoa

A poesia que abre este capítulo traz um encontro de uma infância junto à outras infâncias. Ao ouvir crianças brincando, a lembrança de que narra o poeta se alinha às memórias de uma infância, talvez não por ele vivenciada, mas entendida como uma fase em que as brincadeiras deveriam se fazer presentes. Traz para o centro do debate um sentimento de que a infância é a época de se preocupar única e exclusivamente com os momentos prazerosos, sem as preocupações que permeiam a vida adulta, sem as responsabilidades adultas que, talvez, tenham sido a experiência vivenciada pelo sujeito da poesia.

Ao escolher esta poesia como abertura deste capítulo, a intenção é no sentido de provocar um alargamento de olhar. Não há como compreender e falar sobre uma infância distanciada do espaço-tempo vivido pela criança. Fernando Pessoa provoca, com esta poesia, uma visão de infância alegre, feliz, pelo fato de a brincadeira fazer parte do universo infantil; mas há ainda, a outra infância trazida no contexto do poema, que denota, mesmo que não explicitamente - ou em um olhar muito peculiar e pessoal que faço agora - uma infância em que o ato de brincar pode ter sido um acontecimento remoto.

As infâncias do poema se entrecruzam, se transpassam, se interpõem. Se fazem presentes na memória do sujeito narrado e trazem facetas de não apenas uma infância, mas de pelo menos duas infâncias: a brincante e a não brincante. Neste sentido corrobora para a questão de que não há apenas uma infância a guiar o olhar do poeta, mas várias outras infâncias, cada uma dentro de seu contexto cultural. Com este poema, Fernando Pessoa apoia

a ideia de uma infância como construção social, contraponto a tese de que as crianças são sujeitos que terão experiências infantis dentro de um mesmo padrão biologicamente pré-determinado. Ao ouvir vozes e risos das crianças, o poeta traz a personagem e seu enigma de vida, buscando conhecer o passado e antevendo que o futuro é incerto, mas de certa forma, renovando o brilho e a alegria da infância.

As concepções de infância e criança sofreram, sofrem e sofrerão transformações ao longo da história da humanidade. Estudos históricos e teóricos, como os de Áries por exemplo, sobre construções de concepções de infância, disseminados nos campos de estudos educacionais, trouxeram o entendimento de uma infância padronizada, construída e vivida dentro de alguns moldes e, as crianças que simplesmente não se encaixavam nos moldes propostos, dizia-se que esta não teve/tinha infância.

Em uma retrospectiva teórica tendo a criança como foco dos estudos, vê-se que em um passado nem tão distante assim, a criança era considerada objeto de pesquisa. Objeto no sentido de não a entender como participante, como sujeito do processo de pesquisa. Palavras e ações possuem cunho ideológico, o ser ‘objeto de pesquisa’ traduz o pensar do pesquisador sobre o ser pesquisado, podendo até mesmo ser referendado pelo próprio termo ‘infância’ que na sua origem *infantia* do latim, etimologicamente significa: ‘*in*’ = negação do verbo e ‘*fans*’ = fala; portanto a infância seria a idade da ‘não-fala’.

Heywood (2004) traz para o campo da educação as construções das concepções dicotômicas de estudiosos ao apresentarem a infância

As crianças vinham ao mundo inocentes ou traziam em si a mancha do pecado original? Eram elas como folhas brancas no momento do nascimento, ou trariam consigo uma série de características inatas? Deviam experimentar uma infância ‘curta’ ou ‘longa’? Em outras palavras, deviam ser protegidas em suas famílias ou lançadas ao mundo adulto? E, em aspecto um tanto diferenciado, o principal foco se localizava nas relações de idade ou de gênero; em crianças ou em meninas e meninos? Podem-se identificar prontamente as posturas extremistas com relação a essas questões, e mudanças que vão e vem ao longo do espectro de diferentes períodos da história. Ainda assim, muitos estudiosos têm opiniões localizadas em algum ponto intermediário. É fácil oscilar entre considerar as crianças como anjinhos e como pequenos demônios, ou entre sentir-se obrigado a proteger uma criança e temer ser consumido por ela. (HEYWOOD, 2004, p. 49)

Assim, as concepções de infância historicamente apresentaram ideias sobre a criança e sua infância através dos tempos. Heywood (2004) expôs de forma clara e sucinta as principais considerações e concepções estabelecidas sobre a criança e sua infância que embasou o pensar

da educação institucional e familiar de crianças por muito tempo e, ainda hoje algumas destas ideias permanecem vivas no nosso dia-a-dia. Concepções ambíguas e contraditórias que influenciaram/influenciam a construção da infância, principalmente nas sociedades ocidentais como: Impureza/Inocência; Inato/Adquirido; Independência/Dependência. “Mas será que ao falarmos da infância estamos realmente falando *das crianças*? Será que sabemos do que elas realmente necessitam, gostam, ou o que desejam, pensam, sabem e sentem?” (Borba, 2008, p.74)

Desta forma, a construção da infância vem sendo desenhada, orquestrada e arquitetada tendo em vista a discussão ‘enganosamente simples sobre “o que é uma criança?”’ (Heywood, 2004, p. 16), influenciando ofertas de programas institucionais indo do plano assistencial à educação; da educação compensatória, perpassando pela pré-escola preparatória até a pré-escola com objetivos em si mesma. (Kramer, 1991).

O campo de pesquisa é vivo, vivo em sua constituição humana pertencente a um mundo em franca transformação. Assim, a escolha pela pesquisa apresentada nestas páginas se deu, de um modo peculiar, vivo e transformador. A tese em seu início, na qual era ainda um projeto de pesquisa concorrendo a uma seleção no processo seletivo para o doutorado em educação da UFJF em meados do ano de 2013, se difere em muito da tese hoje consolidada visando a obtenção do título de doutora. E, esta transformação se deu através dos parâmetros de observação dentro do campo pesquisado e, principalmente pelo protagonismo infantil de nossa atriz principal. Não que as demais crianças não fossem protagonistas, mas este protagonismo foi sentido em tom maior em Shirley, guiado pelo assunto original – crianças migrantes - que me levou até a cidade de Itaboraí.

“Era uma vez²”..... Assim começa muitas histórias narradas para as crianças, em diversas famílias, em espaços escolares e talvez em muitos outros locais que fazem parte da vida das crianças. Esses vocábulos não são um privilégio da língua portuguesa, mas estão universalizados em muitos outros idiomas: *Once Upon a time, Es war einmal, C'era una volta, Era una vez, Il était une fois*...expressões que me tocam desde criança, que se colocam até hoje nas fronteiras de minhas memórias de infância com as infâncias de outras crianças. Como na poesia de Fernando Pessoa, epígrafe que abre minhas palavras iniciais.

A origem dessa expressão aparece nos contos de tradição oral europeia coletados pelo italiano Giambattista Basile (1566-1632), pelo francês Charles Perrault (1628-1703), pelos

² O termo foi por mim escolhido para uma aproximação ao universo infantil presente nos contos e histórias atuais, trazendo a magia e a imaginação tão; diferentemente da conotação do termo cunhado pela área da linguística, cuja concepção é um aporte temporal indeterminado.

alemães conhecidos por Irmãos Grimm - **Jacob Grimm** (1785-1863) e **Wilhelm Grimm** (1786-1859) e pelo dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875). Estes escritores utilizaram o termo “Era uma vez ...” em uma vertente de indeterminação temporal dos contos relatados, provocando a imaginação de adultos e crianças nas magias das histórias contadas. O termo ficou cada vez mais presente no universo infantil e, atualmente serve de início para contar as mais diversas histórias para crianças.

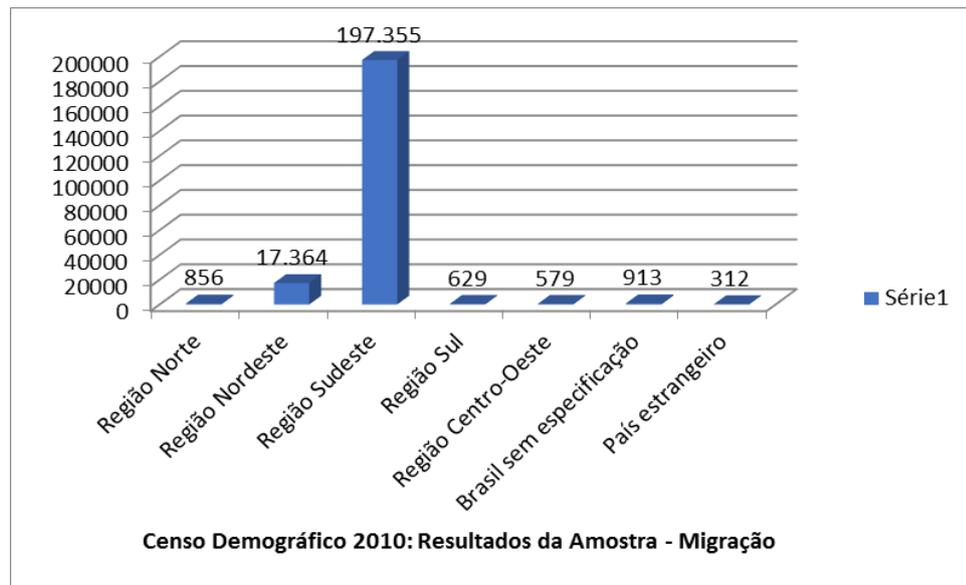
Mas o *Era uma vez...* diz respeito a um contar de histórias, narrando uma forma de olhar as crianças, uma concepção de infância que tem em sua composição o tempo, mas também os espaços de suas vidas, por isso o *Era uma vez...*, deve vir acompanhado de (...) *em algum lugar* (Distante? Próximo? Longínquo?). Mas é importante informar para o leitor que o uso do termo *Era uma vez...* será utilizado para refletir sobre meu posicionamento de pesquisa. Enquanto o termo *Era uma vez...* simboliza uma narrativa contada de alguém para outro alguém a minha opção versa sobre o contar sobre um alguém através do olhar deste mesmo alguém, ou seja, a construção da pesquisa junto com Shirley, não trazendo a infância de Shirley através da minha ótica, mas sim através de suas próprias falas e considerações.

O termo *Era uma vez ...* é apropriado para situar a pesquisa no tempo cronológico de meu encontro com esta personagem, já que o mesmo se deu nos idos 2015 e 2016. O encontro com uma linda menina, cujo contato me possibilitou questionar e refletir sobre a infância.

Começo então: *Era uma vez...*, em algum lugar...uma criança...*Era uma vez...* Shirley, uma criança nascida na cidade de Paulo Afonso no estado da Bahia, e que por conta da escolha de sua família, que atraída por postos de trabalho que ofertavam melhores condições socioeconômicas, mudou-se para a cidade de Itaboraí, por conta do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro - COMPERJ. A cidade de Paulo Afonso/BA fica distante da cidade de Itaboraí/RJ em cerca de 1.870km. Segundo a própria Shirley: - “*Você sabia que eu sou baiana? Falei assim, vamos mãe, eu quero muito ir morar no Rio de Janeiro. E foi assim. Eu vim da Bahia de ônibus, com meu pai, minha mãe e minha irmã.*”

De acordo com o IBGE, censo 2010, a população de Itaboraí era de 218.008 pessoas, tendo a seguinte distribuição em relação às suas localidades de origem:

Tabela 11



Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330190&idtema=97&search=rio-de-janeiro/itaborai/censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-migracao->

A ida da família de Shirley para esta cidade foi diretamente relacionada às transformações que o local sofreu com a implantação do COMPERJ. De acordo com dados fornecidos pelo site oficial do COMPERJ – www.comperj.com.br – este foi um dos empreendimentos mais importantes da história da Petrobrás. A estrutura logística para instalação do COMPERJ previa a construção de uma infraestrutura que incluiria vias de acesso, emissário de efluentes, adutora, infraestrutura duto viária, linhas de transmissão, etc. o que significava a possibilidade de desenvolvimento da região leste fluminense.

A implantação do COMPERJ fez parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal e foi apresentado pelo governo federal, em junho de 2006, como um eldorado de oportunidades, o projeto pretendia criar 212 mil empregos diretos e indiretos e, nas palavras do presidente brasileiro da época – Lula - em cinco anos transformaria Itaboraí numa referência mundial.

E assim, Shirley foi mais uma criança, dentre as várias outras que a cidade de Itaboraí recebeu em suas escolas municipais. A essas instituições parceiras do COMPERJ caberia acompanhar as transformações econômicas, populacionais, habitacionais, urbanísticas, educacionais e de saúde no entorno do empreendimento ao longo de sua implantação. A finalidade era fortalecer as competências locais para tomada de decisões que gerem políticas públicas que buscassem melhor aproveitamento das oportunidades proporcionadas pelo COMPERJ.

A escolha pelo campo de pesquisa se deu por conta de ter encontrado no CEMEI Visconde de Itaboraí um maior número de crianças migrantes e, posteriormente, a mudança do foco da pesquisa pela criança que ilustra estas páginas com seu jeito especial de ser.

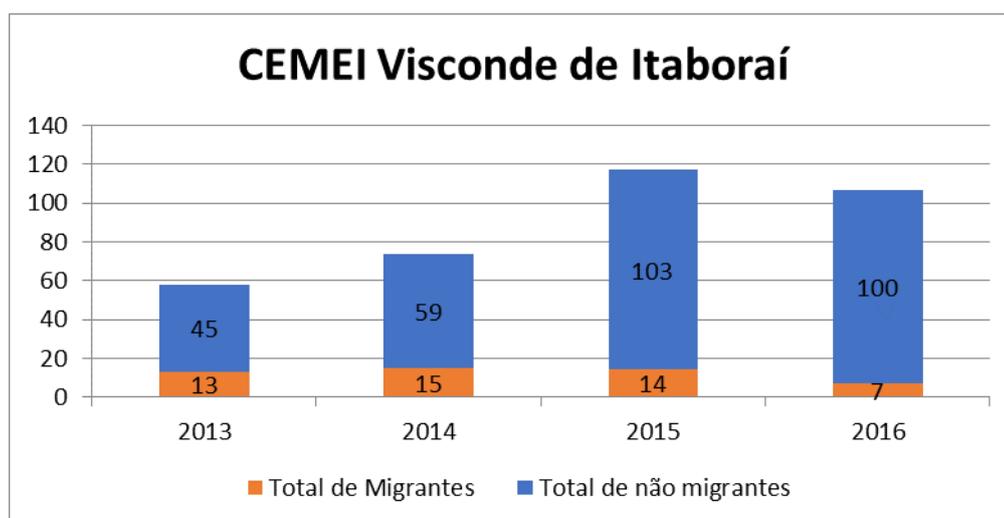
Figura 9



Fachada da entrada do prédio da escola.

O CEMEI Visconde de Itaboraí é localizado em um prédio antes pertencente ao Estado do Rio de Janeiro, portanto a escola é uma pré-escola municipalizada, e completou em maio de 2017, 9 anos de municipalização – não se sabe ao certo a idade da escola, a direção e a coordenação realizaram, em 2015, um levantamento junto à secretaria estadual de educação para terem a idade do prédio da escola. Deixei o campo de pesquisa sem saber a idade do prédio escolar. Atua em 2 turnos, atendendo crianças no período matutino e vespertino, tendo um total de 117 crianças – em 2015 - distribuídas em 57 no período matutino e 60 no período vespertino. Do total das 117 crianças em 2015, tem-se 14 crianças oriundas de outros estados brasileiros, sendo que o período da manhã concentrava um maior número destas crianças – número de 8. Embora se falasse em uma grande saída de migrantes do município, a escola concentrava um considerável número de crianças migrantes em seu interior – uma média de 15% de seus alunos é migrante. E, assim, surgiu a escolha da escola para sediar meu campo de pesquisa. O ano era 2015.

Tabela 12



E, dentro desta escola, escolhi para ser meu campo de pesquisa, a sala em que havia maior concentração de crianças migrantes – G4 – turma de 4 anos - do período matutino, tendo 3 crianças migrantes, 2 do Nordeste e 1 do Norte - 1 criança de Paulo Afonso/BA; 1 criança de Abaetetuba/PA; 1 criança de São Luís/MA. Pelo levantamento feito no início de março de 2015, porém ainda em março, uma das crianças oriunda do Nordeste do país - Andrei – teve sua matrícula cancelada pela mãe, que deu como justificativa o retorno à cidade de origem, por conta da situação incerta das empresas terceirizadas do COMPERJ.

Ao iniciar a pesquisa, na sala de aula do G4, meu contato junto à turma se configurou de uma maneira não pretendida. As crianças se reportavam a mim, requerendo ajuda para amarrar um tênis, para acompanhar uma ida ao banheiro ou apartar uma discussão com um colega. Minha ideia inicial era traçar a configuração do ‘adulto atípico’ (Corsaro, 2011); mas talvez pelo fato de simplesmente ser uma pessoa adulta, fez com que as crianças se comportassem comigo na tradicional forma criança/adulto. As crianças me viam como adulto e agiam comigo como, creio, agiriam com qualquer outra pessoa adulta a quem inspira confiança. Foi difícil romper com os laços pré-estabelecidos de uma relação social e cultural constituída na base adultocêntrica. A mudança de postura foi uma conquista lenta. Fui professora de crianças pequenas, estar na situação de pesquisa com crianças pequenas foi abissalmente diferente. A minha inexperiência em pesquisar crianças aliada à experiência profissional de ter sido professora de crianças, gerou, em mim, uma frustração no modo inicial da conduta da pesquisa. Custou-me entender o ‘jogo’ que estava nascendo ali, no meu contato com as crianças. Um jogo, cujos outros adultos do espaço escolar, desconheciam.

Adultos, cujos papéis consistiam em regular o comportamento infantil. Fazer com que as crianças me vissem não mais como o adulto quebra galhos ou o adulto que arruma e conserta algo, foi delicado, pois me exigiu uma postura que até então não havia exercido. Com o crescente contato entre mim e as crianças, o ser adulto atípico passou a orientar meus passos e se fazer presente nas minhas ações. Somente no ano de 2016 as crianças começaram a distinguir a forma de lidar comigo e com as professoras e funcionárias do CEMEI.

Particularmente o meu receio era ingressar no campo de pesquisa em 2015 e não encontrar mais as crianças migrantes. A situação política envolvendo a Petrobrás em uma série de denúncias em esquemas de corrupção, do final de 2014 para o início de 2015, me tornou insegura em relação ao que o campo me apresentaria quando iniciasse a pesquisa.

Iniciando 2015, realmente, o número de crianças migrantes havia tido sim, uma queda muito sensível, porém ainda havia crianças migrantes e suas famílias morando em Itaboraí. Foi neste momento em que precisei repensar minha pesquisa, foi neste primeiro semestre de 2015 que conversando com as crianças do G4 do CEMEI, tive contato com Shirley e a pesquisa tomou outro rumo. E, junto às crianças no G4, eis que me surge a fala de Shirley, tão delicadamente elaborada, tão cuidadosamente organizada: *“Aqui ele, meu pai, trabalha, mas lá no outro canteiro ele também trabalhava às vezes... a minha mãe trabalha agora, mas depois ela não trabalhava”* (e quando disse isto, disse em um tom de voz triste e, dando a impressão de que trocou a ordem dos acontecimentos, quando diz *‘depois ela não trabalhava’*, fornecendo pistas para crer que a mãe não trabalhava antes de estar em Itaboraí) e continua sua fala dizendo que *“minha mãe trabalha vendendo hambúrguer e meu pai ele tava sem trabalho e agora trabalha consertando computador, ele ganha um bom dinheiro.”*

Shirley fornece nesta conversa, indícios de que sua família está acostumada a ir de lugar em lugar em busca de melhores condições de trabalho e, conseqüentemente de vida, quando ela diz: *“mas lá no outro canteiro ele também trabalhava às vezes”*. O termo ‘canteiro’ é fala característica do trabalhador braçal - ‘os canteiros de obra.’

A crise do COMPERJ atingiu às famílias migrantes. Os que ficaram sem trabalho e tinham dinheiro para regressar para suas cidades de origem, assim fizeram; os que conseguiram se reerguer, acabaram ficando e, há ainda os outros que sem trabalho e nem dinheiro, engrossaram o aumento das estatísticas da população ‘de rua’.

Meu primeiro contato no CEMEI seria com a criança – Shirley - que se tornaria a espinha dorsal desta tese, sem ao mesmo prever e/ou considerar a perspectiva de uma possível

alteração da mesma. Shirley construiu comigo uma relação dialógica desde a primeira vez que nos encontramos.

3.1 – Diálogos com uma criança migrante – Sobre autorias e protagonismos.

“Tia, eu não quero crescer não,” A professora querendo saber mais perguntou: - “Por que você não quer crescer?” – “Se eu crescer vou ter que sair dessa escola, e eu amo estudar nessa escola.”

Shirley, agosto de 2016.

O pensar hoje uma educação para a infância que esteja voltada a atender aos anseios de seu público alvo é no mínimo costurar uma ‘colcha de retalhos’, mas não trazendo as feitas de pedaços fragmentados, simbolizando algo desconectado, mas sim como a colcha de retalhos do poema “Sou feita de retalhos” de Cora Coralina, mostrando a incompletude do ser e a conexão sempre existente entre um ser e outro e o eterno aprender a aprender com o outro

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’.

É a forma que acredito que a educação para a infância precisa ser pensada; cada encontro com o outro é um encontro consigo mesmo também, a construção de algo único, com as suas distinções de cor, raça, gênero, cada pessoa contribuindo com aquilo que ela tem de melhor: ela mesma, independente se é um adulto ou uma criança. “Por isso, não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança

e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade – e o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole.” (Cohn, 2005, p. 9).

Na citação que abre esta parte do capítulo, Shirley comenta seu amor pela escola, não querendo nem mesmo crescer, para dela não precisar sair. O pensamento que me vem à mente é: ‘o que o CEMEI promove e, de que forma o promove, que faz com que uma criança migrante aprenda a amar este lugar?’ Voltando ao poema de Cora Coralina, cada encontro com o outro é também um encontro consigo mesmo, a construção de algo único, o entrelaçamento não só de conhecimento, mas também de vozes e sentimentos. Shirley se sente acolhida pela escola e pela professora, sente que aquele ali é um espaço que ela pode chamar de ‘dela’. Assim percebo os retalhos do poema de Cora Coralina – aprendendo junto ao outro e ao mesmo tempo em que deixa de si para o outro.

A proposta desse trabalho se apoia também no campo dos Estudos da Infância que corroboram com a ideia de entender a infância a partir de pesquisas com as crianças. A premissa básica é tomar a criança como ator social e a infância como categoria social e estrutural. Isso equivale dizer que:

Em termos estruturais, portanto, ela não é transitória e não é um período; tem permanência. O *desenvolvimento histórico da infância* não acaba com sua categoria; e a *variabilidade cultural da infância contemporânea* testemunha a favor da sua presença universal. [...] A perspectiva vertical – histórica – ilustra dessa forma, podemos dizer, o *desenvolvimento da infância* (ao invés do desenvolvimento da criança). Essa noção, o desenvolvimento da infância que é completamente diferente do seu equivalente individual. É uma noção cuja dinâmica se encontra nos parâmetros sociais, e não características individuais. (QVORTRUP, 2011, p. 637)

Estudar a Sociologia da Infância permite ter um olhar mais atento para com a infância que se delinea nos dias atuais; a intenção aqui é trazer o conhecimento de uma teoria que pode explicar conceitualmente as mudanças sociais na forma de se conceber, lidar e estar com a infância; e, tudo isto se deu devido a críticas em relação à sociologia tradicional que ‘esteve mais preocupada com a adolescência e juventude, tendo sido as crianças, tendo sido as crianças incorporadas aos estudos da sociologia da família, e da sociologia da educação.’ (Müller e Carvalho, 2009, p. 21). Assim, a invisibilidade em relação às crianças se forma, se consolida, se reforça e se estrutura na nossa sociedade, como se a infância não fosse importante e, assim, tudo relacionado à ela, assume um grau menor, como o trabalho junto à elas na educação infantil, por exemplo.

De fato, a sociologia tradicional não ignorou as crianças, mas as silenciou, e a sociologia da infância tem como mérito ter rompido com o modo limitado com que a infância era estudada. Muito do pensamento da sociologia sobre as crianças deriva do trabalho teórico tradicional sobre a socialização, que as concebia a partir das instituições e não a partir delas próprias. (Müller e Carvalho, 2009, p. 22). (...) Se durante um longo período de tempo as crianças foram silenciadas pelas pesquisas e estudos dos quais eram apenas objetos, é importante reconhecer que especialmente a sociologia da infância rumou para o outro extremo. Ao defender as investigações sobre a infância com as crianças, a relação de oposição da criança e do adulto foi fortalecida, dando a entender que as crianças são totalmente autônomas e vivem em um universo separado. Isso também pode sugerir que as crianças produzem concepções de mundo desconectadas de um universo maior de relações. (CARVALHO e MÜLLER, 2010, p. 67)

Silenciar é diferente de ignorar, o silenciamento da qual trata Müller na citação acima, aponta para encobrir falas, gostos, gestos, vez das crianças. Silenciar significa não valorizar a fala e as culturas a tal ponto que as próprias crianças não falarão mais não irão mais se expor, já ignorar pode ser explicado como sendo a ação do adulto permitir a fala, mas não escuta, não valoriza. ‘As desigualdades criadas na modernidade entre a infância e a idade adulta, endereçando a última a um patamar superior, cada vez ficam mais enfraquecidas quando se assume que todos são seres humanos em formação.’ (Müller e Carvalho, 2009, p. 24), por isto, o repensar sobre as teorias da socialização humanas se fazem necessárias, pois a crença era de que quando a criança passasse para a vida adulta, se tornaria um ser completo, como se a maturidade e completude estivessem ligadas ao tornar-se adulto.

Shirley se apresentou para mim como uma menina com olhos brilhantes e castanhos claros, de uma fala rápida, curiosa, líder, baiana, cabelos longos ondulados de uma cor castanho que se diferencia da cor de seus olhos, pele clara, portadora de uma linguagem gestual intensa, falante sem ter receio de se posicionar, de uma presença marcante, cuja falta à escola era rapidamente percebida pelo grupo de crianças de sua sala e professoras, enfim, uma criança matriculada na educação infantil e que acompanhei em seus dias escolares em um CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil - da cidade de Itaboraí por 2 anos.

Nossos encontros, eram sempre atravessados pela rotina da escola e, uma rotina adultocêntrica. Me perguntava, como uma criança de outro tempo/espço se apropriaria do planejamento previamente elaborado? Teria ela oportunidade e/ou possibilidade para expor suas opiniões e falar sobre sua vida? Nossas conversas paralelas aconteciam nas brechas da

rotina implementada pela escola, seja na brincadeira no pátio, seja na hora de modelar a massinha, seja na hora da merenda. Vez ou outra, a conversa fluía aproveitando o planejamento da professora. Um dos encontros que tivemos no CEMEI, na sala de aula, em um momento em que brincavam livremente com alguns brinquedos em cima da mesinha, sentei-me perto de Shirley para tentar ‘puxar uma conversa’ e escutei-a conversando com Dhennifer (sua amiga de sala e uma criança também migrante):

Shirley: *Que dia você vai voltar na minha casa?*

Dhennifer: *O dia que meu pai me levar lá.*

Elas param, me olham e Shirley me diz: “*Sabia que a Dhennifer foi brincar na minha casa e eu emprestei minha bicicleta pra ela?*” Shirley e Dhennifer são muito próximas, sentam-se na mesma mesinha, sentam-se perto na hora da rodinha, na hora da merenda, brincam no pátio juntas. Dhennifer, assim como Shirley foi com sua família para a cidade de Itaboraí em busca de melhores condições de vida. Ela morava na cidade de Abaetetuba no estado do Pará. E, Shirley continuando a conversa e me inserindo no assunto, fala sobre a localização de sua casa:

Shirley: *‘tia, sabe aquele mato ali?’ (sinalizando com as mãos na direção externa do CEMEI)*

Pesquisadora: *‘Não. Qual mato?’*

Shirley: *‘Aquele verde, grande, ali na esquina?’*

Pesquisadora: *‘Ahh....sim. O que tem ele?’*

Shirley: *‘Então, minha casa é virando o mato ali na esquina, no portão azul’.*

A forma de pensamento usado na fala de Shirley para explicar onde morava, requereu o uso da imaginação para que criasse mentalmente um mecanismo para se expressar e, querendo saber se eu havia entendido. Neste sentido, recorro a Vigotski (2010), compreendendo que a “Imaginação é a atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro” (p.14), assim a imaginação e criação não surgem do nada, mas de ligações com elementos de uma experiência anterior, estando ligadas de modo íntimo à memória e a capacidade reconstrutiva da criança em obter algo novo, no caso de Shirley – a narrativa explicativa do local de sua casa. Entre a imaginação e a realidade há uma linha tênue transponível que permite à criança realizar uma visita à sua memória, lembrando – como no caso aqui citado, sua casa - o processo de imaginar e criar, para no momento seguinte recriar a trajetória da escola até sua casa é a apropriação por Shirley dos espaços nos quais percorre.

“Narrar permite que a criança utilize a imaginação para configurar de diversas maneiras os elementos de sua experiência, seja ao contar histórias vividas, como ao criar suas ficções ou recontar histórias que já conhece”. (Sperb, 2009, p. 76).

Vigotski ressalta a perspectiva ativa do processo de imaginação e criação para o desenvolvimento infantil. A percepção da criança e suas ações sobre os objetos vão se transformando pela ação conjunta entre os pares. O ir e vir de Shirley de sua casa à escola e vice-versa, através das mãos de seus responsáveis ou mesmo caminhando junto às demais crianças moradoras próximas, permite que haja a apropriação dos espaços, criando uma lógica própria de entendimento e explicação. Essa perspectiva de compreensão da criança pelo olhar da própria criança, permite pensar a infância a partir das vivências infantis e não tomando esta como uma fase da vida. Isso significa partir de uma concepção de pesquisa que ao invés de falar *sobre* as crianças a tendo como referência o olhar do adulto, fale *com* as crianças buscando compreender suas lógicas infantis como legítimas formas de agir, dizer e pensar o mundo. Essas lógicas infantis representam suas vivências e são expressas, muitas vezes, nas suas narrativas, produções gráficas e imagéticas, nas brincadeiras e outras formas de expressão próprias das crianças.

Isto significa interromper no cotidiano pedagógico, principalmente no que se refere ao trabalho com crianças, o “olhar adultocêntrico, psicologizante que estratifica por idades, que atribui capacidades e fazeres aos ‘não adultos’, para se tornarem adultos no futuro (...) tomando a infância apenas como um vir a ser, e sem voz ativa na sociedade.” (Faria et al, 2015, p. 14).

Essa tese situa-se na hipótese que as crianças exercitam uma autoria infantil frente a esse mundo que lhe é ofertado. Isto é, como as crianças deixam suas marcas nesses espaços, criam lugares, vivenciam seus afetos e desejos, projetam coisas, aceitam, negam, criam e inventam situações que reescrevem suas histórias nos mesmos. Suas ações podem manifestar suas inserções nos contextos cotidianos, suas concepções sobre a realidade que as cerca, seu conhecimento, suas leituras de mundo, sua participação, de forma a deixar registrado suas presenças nesses espaços geográficos que lhes apresentam.

O desafio de capturar as vivências infantis a partir de sua própria perspectiva inscreve-se no lugar mesmo dos territórios da infância. Historicamente considerada uma fase da vida *in-fans* (sem fala), as ciências humanas e sociais debatem-se em busca de ferramentas e metodologias que deem conta de trazer a “voz” das crianças à cena epistemológica. O que se percebe, entretanto, no mais das vezes, são pesquisas que falam sobre/da criança, do ponto de vista dos adultos, esses os narradores da história. As dificuldades

dizem respeito ainda à incapacidade do reconhecimento e tradução das lógicas infantis como legítimas formas de agir, dizer e pensar o mundo. Como nos relacionamos na grade da lógica hegemônica do discurso adulto, é necessário pensarmos nas estratégias de captura, reconhecimento e tradução das lógicas infantis. (LOPES, 2013, p. 14)

Assim, vou desvelando o olhar sobre a criança e sobre sua condição de migrante, entendendo que “Não há imagem produzida sobre a criança e a infância, ou pela criança, que não seja, de algum modo, o produto de um contexto sociocultural e histórico específico (...).” (Cohn, 2005, p. 50) e, ao procurar compreender o espaço ocupado e como esta se posiciona diante do mesmo, acredito que as escolas que abarcam estas crianças deveriam “se constituir como um espaço de diáspora, que não é a pátria idealizada e homogênea, mas uma inflexão territorial e temporal operada pelos coletivos sociais a partir da racialização, do gênero, da sexualidade e etnia.” (Abramowicz, 2013, p. 12), entendendo o conceito de diáspora, tal com abarcado pelos grupos pós-colonialistas, como

espaços locais que atravessam todos os lugares de maneira imanente de forma que os grupos sociais – não só os migrantes, mas os que são excluídos – inletem os espaços/territórios tornando-os “o seu lugar”. O lugar então sem origem fixa congrega só diferenças. Enfim, não se pode saturar a vida com tanta identidade. (ABRAMOWICZ, 2013, p. 12)

“Sarmiento sustenta que é a partir da ordem da diferença e não das noções de incompletude ou de imperfeição, que a Sociologia da Infância pode analisar em que momento se estabelece a distinção entre crianças e adultos.” (Delgado e Müller, p.11, 2006). Crianças pensam diferente do adulto, através da reelaboração pela criança das vivências que fazem parte do universo cultural em que estão inseridas. A autora ainda traz que Sarmiento alerta para a perspectiva diacrônica³ da geração, pois as crianças de hoje são diferentes das de outras épocas, o que significa pensar nas crianças de hoje com um distanciamento das nossas experiências do passado. A observação é uma ferramenta importante para que adultos possam colocar-se no lugar das crianças e compreender melhor seus pontos de vista.

E este processo de observar crianças e, paulatinamente, compreender o espaço que ocupam dentro de nossa sociedade é na perspectiva de romper com o paradigma adultocêntrico, na qual as questões sobre a infância são concebidas ‘como ação exercida pelas

³ Diacrônica - sequência das diversas transformações.

gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social” (Ferreira, 2004, p.15)

Perceber as ações infantis dentro do universo escolar, é algo que requer um olhar e escuta cuidadosos. Shirley é uma criança, cuja presença se faz sentir, facilitando meu olhar e minha escuta. Em um dos dias de campo, estava na sala de aula junto às crianças do G4 (crianças de 4 anos) e presenciei Shirley cantando uma música composta de uma letra que não era por mim conhecida. Não entendo o que ela canta e me aproximo um pouco mais. Ela está distraída realizando uma atividade solicitada pela professora, relacionada às comemorações pelo aniversário da cidade. Me aproximo, pego uma cadeira e sento perto dela. Pergunto o que ela canta, ela pára de cantar, me olha e diz: “*Itaboraí – pedra bonita escondida na água*” e repete: “*Itaboraí, pedra bonita escondida na água... é a música de Itaboraí tia...*” e após, dá sequência a sua cantoria, entremeando partes do hino municipal de Itaboraí com partes do hino nacional brasileiro. Era a primeira parte do hino municipal de Itaboraí, cidade que acolheu a família de Shirley e, que também me acolhia para a pesquisa.

Considerar a criança um ser pensante quando ainda se faz presente toda uma manifestação teórica dizendo o contrário é ousadia. Ousadia conceber a infância como co-construtor de cultura tal qual o adulto, ousadia dizer que criança tem atitudes pensadas, ousadia acreditar que crianças podem organizar o espaço em que ocupam, ousadia crer que crianças e adultos tenham a mesma possibilidade de reivindicações, ousadia imaginar crianças atuantes em suas culturas, ousadia pensar que meninos e meninas de classes sociais diferentes podem ter acesso a uma educação institucionalizada com qualidade.

E é com esta ousadia que Shirley me apareceu, mostrando todo seu desembaraço infantil, com sua lógica de construção de pensamentos, sua sinceridade aparente e seus posicionamentos, suas diferenças e semelhanças para com as outras crianças e para comigo, me fazendo questionar alguns posicionamentos teóricos, mostrando um caminho peculiar pela qual minhas andanças no universo infantil assumiram.

Caminho de altos e baixos procurando entrever nas questões levantadas pelos teóricos estudados, um pouco da criança com a qual estava tendo contato, percebendo a riqueza das ações infantis nos mínimos detalhes por ela apresentados, pensando a educação “como aquela que concebe a infância como experiência, aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da aula a possibilidade do ato de criação.” (Abramowicz, 2013, p. 10)

E, Shirley é uma criança real, localizada, datada. Impossível olhar esta infância e não perceber o modo como lidam com o que o mundo lhes oferece. Criança com a qual podemos

nos deparar nas mais diversas salas de aula e que demonstram uma atitude peculiar, diferente das ações que eu mesma tinha, quando na mesma idade de Shirley. Shirley é exímia usuária da tecnologia. Acessar a internet via celular utilizando o comando de voz para isto, é algo tranquilo e fácil de ser realizado. Num dia em que eu estava sentada no chão do pátio, na grama sintética, Shirley veio ter comigo com mais duas amigas. Sentou-se do meu lado e começou a falar sobre assuntos do cotidiano escolar; mas seu olhar estava centrado no meu celular que estava apoiado no chão. Ela e as amigas não tiravam os olhos do aparelho, até que Shirley não resiste e pergunta: *“tia, seu celular tem internet?”*. Respondo que sim e ela: *“posso pegar?”* Deixo que ela pegue o celular, ela me olha e faz mais um pedido: *“posso entrar na internet?”*. As amigas fixam o olhar em mim, aguardando a resposta. Digo que sim, e então, ela me pede para desbloquear o aparelho. Desbloqueio e fico observando como aquela criança que ainda não exerce uma escrita fluente fará para entrar na internet. Segura o celular com desenvoltura e diz: *“vou te mostrar o vídeo da Barbie que eu mais gosto de ver no youtube.”* Clica na imagem do “google chrome” e aciona o comando de voz e dali entra no ‘youtube’. Já no youtube, sonoramente solicita ‘vídeo da Barbie’ e começa junto com as amigas a olhar as imagens dos vídeos e escolher o que deseja assistir. Me impressiona o fato de que eu não sabia da possibilidade de acionar o comando de voz para se chegar ao local desejado, talvez por dominar a escrita, me fixe na barra de endereços como a única alternativa possível para se navegar nos locais que quero e preciso. Ao contrário de Shirley, que ao conseguir navegar por comando de voz na internet, me mostra a possibilidade desta navegação por outras vias por mim desconhecidas. Esta ação de Shirley minimamente provoca, em mim, uma pessoa adulta, um exercício de olhar a partir de outra perspectiva. Perspectiva esta, menos centrada no adulto e mais centrada na criança, mostrando que esta criança já exerce o protagonismo no mundo a nossa volta. E recorrendo aos estudos pós-colonialistas das culturas da infância, trago Faria e Finco (2011, p. 4) “E no exercício deste olhar nos deparamos com a originalidade e espontaneidade – sem confundir com o espontaneísmo – das crianças pequenas. Deparamo-nos com suas fantasias, criatividade, com suas ‘realidades não realistas’, com sua autonomia” na capacidade de criar sobre algo que lhes foi dado, utilizando suas lógicas e temporalidades. O vídeo foi assistido por todas nós e mais umas duas crianças que se aproximaram para ver o que estava acontecendo.

Estar atenta a esta infância que se descortinou na minha frente, requereu redobrar os olhares para toda sua volta, procurando entrever os espaços percorridos e ocupados por ela. A

transformação ocorrida na forma de ser/estar no mundo desta criança/infância, trouxe em seu bojo explicações mais plausíveis sobre quem é a criança e de que infância se fala.

A tentativa de sufocamento da infância aparece na geografia social. Nas instituições de Educação Infantil não são raras as vezes que a porta se mantém fechada, a pracinha nos fundos, a falta de interação das crianças com o mundo externo. Temos evidenciado, também, a privação de contato das crianças pequenas com as maiores. Interações entre crianças de diferentes idades em um ambiente em que todas as crianças são concebidas como seres de direitos só contribuem para experiências positivas. Também é observável que os espaços urbanos evidenciam a supremacia do adulto saudável sobre crianças e velhos/as, o que é percebido em vários elementos simbólicos: a roleta e a altura dos degraus dos ônibus, a ausência de rebaixamento das sarjetas, as escadarias do metrô. Por outro lado, é ingenuidade pensar que se podem controlar todas as manifestações das crianças. Não se trata de romantizar a capacidade das crianças em tolerar determinações dos/as adultos/as de tempos e espaços tão penosos como o que temos observado. Trata-se, sim, de entender como as crianças resistem e reinterpretam a realidade para garantir suas infâncias. (DELGADO e MÜLLER, 2006, p.13)

William Corsaro é outro nome que traz a Sociologia da Infância como campo de pesquisa, como campo teórico

Rompendo com o pensamento linear, (...) não só sugere a existência de diversas formas de socialização, observadas nas relações sociais e na história dos grupos e pares, como a necessidade de avançarmos de uma visão de socialização como resultado da ação das instituições para entendê-la como um processo grupal, mais do individual, de construção. (MÜLLER e CARVALHO, 2009, p. 25)

A partir desse olhar, Corsaro (2011) cria o conceito de Reprodução Interpretativa, trazendo a perspectiva de que as crianças produzem cultura, sendo que este movimento não se limita a uma imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa deste mundo, ou seja, a criança reelabora o que vê, ela não imita tal qual o que vê, o que percebe, o que vivencia, a criança reinventa, usa sua criação e imaginação para criar novas formas de entender, conceber, lidar e mostrar o mundo adulto. A apropriação delas ao mundo adulto se faz de uma forma peculiar, de forma a atender seus anseios e necessidades infantis. Ao refletir elementos originários de uma cultura, a criança de certa forma, a elabora, reelabora, apreende e dá o seu significado.

Os estudos de Sociologia da Infância questionam o adultocentrismo das teorias clássicas na forma de compreender a infância e afirmam a necessidade de construirmos pesquisas que busquem a compreensão das mudanças da/na infância à partir de parâmetros

sociais. Estes incluem parâmetros políticos, culturais, tecnológicos, econômicos, ideológicos, discursivos e outros que representam o entendimento e as concepções sobre crianças e infâncias. “É a interação entre os parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos sociais e as relações entre eles” (Idem). Assim, a infância, enquanto categoria estrutural modifica-se conforme se modificam as diferentes relações entre os parâmetros sociais. As crianças vivem e transformam-se tanto quanto os adultos e os idosos dependente de suas condições reais de existência.

Ainda segundo Qvortrup, para realizar pesquisas com crianças e tomá-las como unidade de observação principal é preciso definir a categoria *geracional* infância na estrutura social. Como nos diz Nascimento, para este autor,

[...] as relações geracionais determinam lugares apropriados ao desenvolvimento e à socialização das crianças... nesses espaços, nem sempre estas são reconhecidas em seus direitos, tampouco têm voz, mas são sempre representadas pelos adultos – professores, pais e mães, etc. Relacionada a uma lógica pautada na proteção, as práticas sociais dos adultos sobre as crianças vêm acompanhadas de controle e, de acordo com Qvortrup, de uma atitude paternalista, que ele define, em sua nona tese, como ‘uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis (NASCIMENTO, 2013, p.76)

Olhar as crianças a partir de sua categoria geracional permite pensá-las como sujeitos em relações e não como seres inacabados. Isso significa pensar que as crianças são submetidas às mesmas questões políticas, econômicas, históricas, geográficas e sociais que perpassam os adultos e, portanto, transformam as relações que elas estabelecem com estes e com seus pares. “A infância é uma categoria geracional e é necessário articular os elementos de homogeneidade – características comuns a todas as crianças – com os elementos de heterogeneidade – o que distingue as crianças em diferentes contextos.” (Delgado e Müller, 2005, p.355). Isto significa entender os elementos de homogeneidade como sendo: estatuto social como grupo etário dependente dos adultos; estatuto político idêntico com inibição de direitos eleitorais até aos 16/18 anos; interdições e obrigações geracionais - proibição de trabalhar, de casar ou de consumir bebidas alcoólicas e obrigação de frequência escolar; e, os elementos de heterogeneidade como sendo questões inerentes ao facto das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categoriais sociais (classe social, género, etnia, subgrupos etários) – geo-história de cada criança, envolvida pelas questões sociais, políticas e econômicas do grupo da qual faz parte. (Sarmiento, 2008)

Essas premissas que se reuniram num conjunto de teses que serviriam de fundamentos para os estudos da infância (Qvortrup, 2011), apontam para a compreensão da infância como uma construção social que deve ser considerada na sua dimensão plural. Isso requer reconstruir as formas de se conceber a infância tomando-a em sua condição de sujeitos que interferem e atuam na sociedade.

O processo de compreensão da infância proposto pela Sociologia da Infância, rompe com o pensamento linear, em que a infância é concebida através de um olhar determinista e padronizado, não tendo o recorte da psicologia do desenvolvimento – o indivíduo – mas o grupo social e as relações que são estabelecidas a partir destas relações. Trazendo o conceito de Reprodução Interpretativa, Corsaro apresenta um olhar “alternativo ao pensamento tradicional, mostrando que as crianças produzem culturas e que este processo não é somente uma imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa.” (Müller e Carvalho, 2009, p. 23)

Shirley é uma criança que ao mesmo tempo em que está entretida com as atividades pedagógicas, fala sobre o mundo que a cerca, as coisas que vê, o que comeu pela manhã, como acordou, enfim, tece uma gama de informações que são necessários um olhar e uma escuta mais atenta para não se perder no meio de tantos pensamentos. E, Shirley exercia uma ação ativa dentro da sala de aula, não só nos momentos livres, mas também nos momentos planejados. Um dos dias em que a professora Alexandra alicerçava o seu planejamento alinhando ao projeto anual da SEMEC, foi proposto o seguinte trabalho, imagem abaixo, à turma:

Figura 10

CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ

ALUNO(A): SHIRLEY

PROFESSORAS: ALEXANDRA ELISA

ESTA É A TIA MARIANA RESPONSÁVEL PELA ALIMENTAÇÃO DOS ALUNOS DESTA ESCOLA. VOCÊ PODERÁ DAR SUA OPINIÃO A RESPEITO DAS MERENDAS SERVIDAS AQUI. (SERÁ RESPEITADA A LINGUAGEM DO ALUNO).



EU GOSTARIA QUE FOSSE FEIJÃO BRANCO E QUE A COMIDA FEITA AQUI FOSSE IGUAL A QUE A MÃE FAZ. PORQUE A COMIDA DA MINHA MÃE É MAIS GOSTOSA. EU GOSTO DE MORTADELA, MAS PARECE QUE AQUI NINGUÉM GOSTA. E TAMBÉM QUE O CAFÉ FOSSE PÃO QUEIJO, MORTADELA E CAFÉ COM LEITE. E QUE A COMIDA TIVESSE COENTRO. E QUE TAMBÉM TIVESSE SALADA. MAS TEM UMA COISA QUE EU NÃO GOSTARIA QUE QUANDO FOSSE FAZER SUCO NÃO FOSSE DE LIMÃO. EU NÃO GOSTO. EU SÓ GOSTO DAS COISAS QUE EU GOSTO.

As crianças conheceram a foto da merendeira Mariana e houve muitos questionamentos em relação ao que era servido de almoço no CEMEI. As crianças deixaram suas opiniões pessoais ao responder o trabalho e obteve-se muitas produções interessantíssimas. Reproduzi acima o trabalho da Shirley em que a questão do seu lugar de origem ficou implícita, quando a mesma se refere ao “coentro”.

Como continuidade das atividades do projeto, iniciado em 11 de abril de 2016, a professora Alexandra continuou a investir na alimentação, lembrando a produção textual que as crianças fizeram sobre a merenda, o cardápio, a merendeira. Alexandra julgou que fazer uma devolutiva do trabalho para as crianças e para a merendeira seria interessante – a merendeira Mariana iria a sala de aula naquele mesmo dia - mas antes de chamar a Mariana, leu as produções produzidas pelas crianças para elas mesmas para terem um ponto de partida.

A conclusão chegada pelo grupo mostrou que alguns gostam e outros nem tanto do cardápio servido na escola. Muitos questionamentos foram feitos em relação ao cardápio e muitas sugestões também. Shirley disse que nada que é servido na escola é bom, por não se parecer com a comida da mãe dela. Fez uma série de colocações e termina dizendo: *“Eu só gosto das coisas que eu gosto”*. Aproveitando a deixa, Alexandra contou a história ‘Eu tenho direito de ser criança’ mostrando que a criança tem direito a opinar sobre o espaço ao qual está inserida e quando terminou, Shirley logo disse: *“por que temos o direito de opinar, mas não temos o direito de escolher o cardápio que comemos aqui?”* e o amigo Davi mais que rápido respondeu: *“porque se a gente pudesse escolher só iríamos comer coisas que não são saudáveis.”*

Acabado os debates, Alexandra convidou Mariana para entrar na sala e assim, iniciou uma conversa entre ela (merendeira) e as crianças. À Mariana foi explicada a dinâmica da atividade e Alexandra deixou as crianças livres para perguntar e a Mariana tranquila para responder.

Alexandra iniciou dizendo que houve questionamentos em relação ao cardápio e passou a palavra para que Shirley dissesse o que gosta e o que não gosta e o que gostaria que fosse servido.

Shirley foi logo dizendo: *“eu gostaria que tivesse feijão branco, coentro e no café da manhã ‘mortandela’ ‘queso’ e café com leite.”*

Alexandra (direcionando a pergunta para a Mariana): *“ e a gente pode tia, ter mortadela no café da manhã?”*

Mariana: *“não... porque a gente tem uma nutricionista que faz um cardápio com as comidinhas que damos para vocês... ela faz um cardápio para todas as creches, todas as escolas”*

Shirley: *“mas a gente quer saber que pessoa é esta?”*

Mariana: *“que pessoa é esta? É a Rafaela que é a nossa nutricionista.”*

Mariana explicou sobre como a nutricionista trabalha elaborando o cardápio mensal das escolas, elaborando sugestões de alimentos de acordo com os alimentos que possuem na despensa da escola. Alexandra continuou a fala dizendo que tiveram crianças (Cleiton e Kathlin) que gostariam que tivesse linguça e angu. Mariana soltou um riso contido e

respondeu: *“o angu a gente pode ter, assim que tiver vou fazer um anguzinho pra vocês, mas a linguiça não... a linguiça não é um alimento saudável pra vocês.”*

Alexandra continuou explicando sobre uma alimentação saudável, até que o Cleiton vira e pergunta:

“porque na pizza tem linguiça?”

Alexandra: “a gente nunca tem linguiça.”

Cleiton: “tem sim.”

Alexandra: “ah tá.” (na escola CEVINHO, é vendido pizza para as crianças que quiserem e ou puderem comprar.) Nesta hora, Alexandra se sentiu pega de surpresa pelo Cleiton e disse: *“se a gente não pode ter no cardápio linguiça, porque então na pizza tem linguiça? Boa observação Cleiton.”*

Mariana: “mas a linguiça da pizza... a pizza a gente não come todo dia, mas a alimentação da escola vocês comem todo dia. A pizza a mãe dá o dinheiro as vezes uma vez na semana para vocês comprarem a pizza, mas a alimentação é todo dia.”

Alexandra e Mariana continuaram a falar sobre alimentação, falando dos legumes, como a abóbora e dos seus benefícios para a saúde. No momento da finalização, Alexandra pergunta às crianças o que todos acham da comida da tia Mariana, ao que respondem: *“boa”*, mas, Shirley diz:

“mas eu não gosto tanto assim não da comida”

Alexandra: “ela não gosta tanto assim da comida, porque ela prefere a comida de quem?”

Shirley: “da minha mamãe.”

Alexandra (se virando para as demais crianças): *“da minha mãe...e a gente tem este direito....”* (sendo interrompida drasticamente pela Shirley que diz: *“não... da sua mãe não, da minha.”*)

Alexandra e Mariana começam a rir, sendo seguidas pelas crianças. Shirley se mantém séria, como a pensar *“o que falei de tão engraçado?!”* (nota de campo, maio de 2016)

Shirley, então, ao exercer sua autoria frente às questões escolares, talvez não o faça com intencionalidade de redimensionar o já posto, mas suas atitudes sinceras, provocaram, muitas vezes, um (re)direcionamento das ações pedagógicas do CEMEI.

Refletir sobre os diferentes espaços das infâncias permite descentrar nossos olhares das dimensões físicas e ambientais que instituímos como as mais adequadas para as crianças, esquecendo-nos muitas vezes que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas. Nesse sentido, entendemos que os espaços embora prontos, construídos e idealizados por nós adultos não garantem relações humanas baseadas em sentimentos de respeito pela diversidade, pelas pluralidades das infâncias ali contidas. (DELGADO e MÜLLER, 2006, p. 8)

Os diferentes espaços de educação para a infância, precisam ser espaços que permitam a multiplicidade de experiências como espaço público que é, sendo “o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação (...) possibilitando à criança outros agenciamentos, afetos e amizades.” (Abramowicz, 2013, p. 11), traduzindo-a como protagonista que é. O posicionamento de Shirley, tanto no trabalho que deu origem ao diálogo registrado, quanto no diálogo em si, denota a autoria exercida por esta criança no ambiente escolar e, uma autoria que é incentivada a exercer, já que as professoras estavam sempre atentas às falas e direcionamentos possíveis que as crianças poderiam lhes fornecer.

Essas concepções reiteram a necessidade de compreendermos a infância na sua condição de múltipla constituição e de aprofundarmos as questões sobre a importância do espaço geográfico nos estudos com as crianças. Para Santos (1978, p. 51):

O espaço geográfico é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único na qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois cibernéticos fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina.

Como nos diz Lopes (2010, p. 11), “bebês e crianças humanas nascem, assim, em paisagens pré-organizadas culturalmente (espaços geográficos e tempos históricos), em estreitos contatos sociais, capazes de se identificar com seus co-específicos, de onde parte seu desenvolvimento”. No entanto, seus conceitos da espacialidade surgem das suas vivências e não da cartografia apreendida na escola. O desenvolvimento infantil se dá num espaço cultural ofertado e a vivência o transforma em lugar. O tempero ‘coentro’ citado na produção textual de Shirley denota sua origem baiana e a acompanha em seu cotidiano na cidade de Itaboraí. Sua mãe ainda usa o tempero em casa e, Shirley sente falta dele na alimentação servida na escola.

Acreditando na interdisciplinaridade e na articulação de ideias entre pessoas, no olhar que relativiza, que confronta e opõe-se, procurando num esforço intenso, uma resposta que fuja de respostas simples, entrando em campo mais como uma pessoa que escuta do que fala. A rotina de sala de aula continua a seguir o fluxo do seu planejamento, sendo assim, em um dos dias de campo, acompanhei as crianças da turma de Shirley ao pátio. Elas saem da sala sob ao som da fala da professora para não correr, algo inútil, pois, elas correm. Chego ao pátio e me sento numa pequena mureta de mais ou menos 30 cm de altura que circunda o pátio coberto e usualmente as crianças o pulam para ‘cortar caminho’ sendo advertidas, pelos adultos – professores, porteiro, auxiliar de secretaria - do ato. Observo a dinâmica empreendida pelas crianças para estarem naquele espaço. Grupos de crianças brincando de pega-pega, outras escorregando, outras gangorrandando nos cavalinhos, outras com pequenos brinquedos nas mãos.

O pátio é um local coberto composto de casinha de bonecas, escorregador, cavalinhos de vai e vem e trepa-trepa, todos de plástico – neste momento, as crianças pegam brinquedos guardados em ‘cestões’ e os levam para o pátio – e, brincando com os vários brinquedos que saem dos cestões, junto aos brinquedos plásticos que compõem o pátio, as crianças tiram os sapatos – neste espaço a grama é sintética – correm, entram na casinha, escalam o escorregador, sobem e descem de maneiras variadas no trepa-trepa. São em média 13 crianças que estão no pátio, uma turma por vez, e, que nunca está com o número completo de crianças matriculadas; sempre vi as turmas com crianças faltosas no dia. Me sento ali e observo. Vez ou outra alguma criança passa por mim e sorri, mas não conversam comigo.

Cito novamente aqui, uma passagem ocorrida em um momento de brincadeira livre no pátio, aproveitando desta vez, o olhar da Geografia da Infância para auxiliar na compreensão de mundo de Shirley. As brincadeiras se seguem, até que percebo um grupo de quatro crianças – dentre elas Shirley e Dheniffer – correndo uma atrás da outra, com a primeira da fila puxando um ônibus e um caminhão de brinquedo. Elas passam na correria por mim, sorrindo e acenando, aproveito a deixa e as interpelo:

Pesquisadora: “Vocês estão brincando de que?”

Shirley: “De viajar”

Pesquisadora: “E para onde vocês vão?”

Shirley: “Ué, para a Bahia, meu país.” (parando o ônibus, levantando-se, abrindo um sorriso e os braços)

E seguem a guiar o ônibus e o caminhão pelo pátio da escola. (nota de campo do dia 25 de maio de 2015)

A Geografia da Infância se constitui como um campo de estudo multidisciplinar, entendendo o indivíduo como pertencente a um espaço que o influencia na forma deste ser-estar no mundo. Seus gostos, suas crenças, são originários de seus locais/espaços de origem. Estamos/vivemos em um mundo espacial em franca transformação,

ao privilegiar o espaço físico-social na abordagem da infância a partir de si mesma, e ao adotar como constructos expressões como território e territorialidade, espaço e lugar (...) apresentam um significativo contributo para a inteligibilidade do modo como o habitus se funde com o habitat e vice-versa e, como tudo isto se configura em trajectos de vida e processos de identificação infantil. (SARMENTO, 2008, p.11-2)

Marcas geográficas/culturais se fazem presentes no modo de vida de cada indivíduo e, estas marcas não são apagadas da vivência do indivíduo. O que Sarmiento (2008), escreveu acima é justamente o entendimento de que este campo de estudo se constrói paralelamente com outros campos de estudo, como a antropologia e a sociologia e, com a noção de que o ser humano para compreender o outro ser humano, necessariamente, precisa conhecer o contexto geográfico, histórico, cultural e social da qual fez ou faz parte para assim melhor compreender seu modo de ser-estar no mundo.

Tratando-se de uma criança migrante, me pergunto: de que forma, Shirley faria uma reinterpretção do novo espaço ocupado e da nova realidade vivida? Manteria ela, a condição de criança migrante, como por exemplo, o uso de algumas palavras típicas de sua região de origem, ou o reportar-se como baiana em uma brincadeira? Até que ponto a rotina escolar conduzida pelo CEMEI atravessaria e alteraria a condição migrante de Shirley? De que maneira, o protagonismo de Shirley confrontaria as rotinas e planejamentos escolares?

Situações, como a que ocorreu acima, enriquece todos os que se fazem presentes no cotidiano escolar, mostrando que a criança precisa ter respeitada sua forma de ver, falar, conversar, agir e brincar. Shirley trouxe muito de si para Itaboraí, assim como Itaboraí deixou muito de si com Shirley. Há o entroncamento de lugares, o estar aqui e lá ao mesmo tempo, o reconhecer-se como de 'fora', amando a escola em que está. Nesta pequena observação de um ato de brincadeira infantil, Shirley falou muito de si, sua condição migrante não é esquecida e faz dela o ponto de partida para interação junto às outras crianças. O viajar, o estar em trânsito é algo vivo dentro dela. Ir para a Bahia, chama-la de '*meu país*' demonstra o sentimento de pertença que Shirley possui pelo seu local de origem, ao mesmo tempo em que o

distanciamento geográfico imposto ao seu pequeno corpo infantil a faz sentir as experiências de uma nova terra, com uma nova gente. E, a sua condição de criança migrante é conhecida pelas demais crianças da sala. Tanto que em um dia na qual Gabriel promove um diálogo, na qual eu também fiz parte, a condição migrante não só de Shirley, mas também de Dheniffer veio à tona.

Gabriel: “Tia, você é baiana?”

Pesquisadora: “Não, por quê?”

Gabriel: “Você falou igual baiana. Minha mãe tem um amigo que é baiano e você falou igual ele.”

Pesquisadora: “Ahhh.. sua mãe tem um amigo que é baiano!!!! ... E você conhece mais alguém que é baiano?”

Gabriel: “A Shirley e a Dheniffer.”

Pesquisadora: “A Dheniffer não é da Bahia, ela é do Pará.”

Gabriel: “Então ela é paraíba.” (nota de campo do dia 25 de maio de 2015)

Os reconhecimentos dessas questões deram origem e fôlego aos estudos de Geografia da Infância como uma área que busca compreender a relação da criança com sua espacialidade em diferentes contextos geográficos (Lopes e Vasconcellos, 2005). Para esses autores, é possível situar a década de 70 como o período em que se reúnem trabalhos que, reconhecendo a insuficiência dos estudos estatísticos para responder a esta questão, buscam nos postulados teórico-metodológicos da Geografia Humanista, esclarecer o mundo vivido pelos sujeitos, em especial aqueles que envolvem as crianças. Os geógrafos dessa corrente humanista baseiam seus pressupostos nos fundamentos do existencialismo e na fenomenologia como forma de compreender a percepção do espaço vivido pelos indivíduos.

[...] ‘a geografia humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contigência, privilegiando o singular’ (CORRÊA, 1995, p. 30 *apud* LOPES, idem, p. 107). O estudo do ambiente no âmago desse grupo, perpassa a consideração dos ‘sentimentos espaciais e as ideias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência’ (idem). Reconhecer a prática geográfica do ‘outro’, o seu espaço vivido são traços fundamentais dessa análise. Ao mesmo tempo, permite levantar algumas questões: de que maneira ocorre a construção da percepção do ambiente que nos cerca? Quem, o quê ou quais fatores interferem e concorrem para essa percepção? (LOPES, 2005, p.14)

O objetivo era buscar identificar as complexidades que envolvem a relação do indivíduo com espaço que habita e se relaciona com outros indivíduos. Também para Lopes

(2005), outros estudos surgiram e provocaram novas formas de conceber a relação dos indivíduos com suas espacialidades. Entre eles, os de Frémont, em 1976, que traz a noção de espaço vivido como a forma como as pessoas vivem suas experiências espaciais e os exprimem. No desenvolvimento da Geografia da Infância como campo de investigação, igualmente importantes foram os trabalhos de Lynch (1960), Qvortrup (op. cit) e outros, mas principalmente aqueles provenientes da teoria histórico-cultural, sobretudo a partir do conceito de vivência (*perejivanie* em russo): “(...) a vivência é a unidade e a interpretação dos sujeitos se dá a partir de espaços erguidos na história, constituindo as geografias individuais (...)” (LOPES *et al*, 2013, p. 5)

Nesse sentido, os estudos de Geografia da Infância apontam para as noções de território e paisagens como mais apropriadas para entender a dimensão espacial. Como noções que se apresentam como categorias interpretativas, o território “é uma configuração histórica, estabelecida a partir das relações de poder que envolvem a sociedade na sua produção espacial”. Assim, as Paisagens da Infância representam as formas como os grupos sociais constroem materialidades destinadas às crianças nos diferentes espaços, em especial nos espaços urbanos (LOPES, 2006, p. 113) .

Os estudos presentes no Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância – GRUPEGI - vêm mostrando, entre outras coisas, que a construção dos espaços físicos, tanto na sua arquitetura quanto na forma como ele é organizado e modificado sempre acompanhou as mudanças ocorridas na sociedade. A identificação de um espaço como lugar pessoal ou coletivo resulta dependente das vivências que dele nós temos. O espaço ofertado é sempre mediado, qualificado pelas relações que nele os indivíduos estabelecem com outros indivíduos e consigo mesmos. Um mesmo espaço pode constituir lugares diferentes da mesma forma que lugares semelhantes não correspondem a espaços idênticos, visto que concretamente os espaços físicos estão prechos de experiências afetivas, crenças e significados que afetam sua natureza e qualidade.

Para Ferreira (2010, p. 155), “a afetividade desenvolvida por um indivíduo em determinado espaço, suas percepções e transformações de tais espaços em lugares, passa pelo encontro dessa criança com os outros...” As ações de crianças e adultos nos seus espaços de vivência estão diretamente relacionadas aos significados que dele têm.

Um dos eixos do trabalho do GRUPEGI está relacionado às pesquisas com crianças migrantes, tendo como fio condutor a identificação de autorias infantis, a partir do espaço ofertado. As pesquisas iniciais mostraram que, ao ocupar novos espaços “há uma dimensão

simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade” (LOPES, 2003, p. 61). As crianças migrantes, ao se inserirem nas novas realidades que chegam, por motivos diversos, constroem suas infâncias a partir dos espaços que são ofertados pelos adultos e seus coetâneos da nova localidade. Esse processo, para nós, reitera a necessidade de compreendermos a infância na sua condição de múltipla constituição e toma o aspecto geográfico como um dos elementos desse processo.

Atualmente, 13 anos depois da primeira pesquisa realizada com crianças migrantes, voltamos a este tema, agora observando crianças numa cidade urbana⁴, tendo como suporte de investigação metodológica os mapas vivenciais.

Se estudos apontam, entre eles, os realizados por Lopes e Silva (2010), Lopes e Vasconcellos (2005, 2006) e Ferreira (2010), para a importância de partirmos de uma ideia de infância que considere as crianças como sujeitos ativos, capazes de produzir diferentes culturas infantis tomando marco inicial a experiência vivida em seus cotidianos e contextos espaciais, então se faz pertinente colaborar com as pesquisas que buscam conhecer como a criança vivencia a dimensão espacial enquanto sujeito, eis nossa escolha.

Parto da ideia de que o modo como um grupo ocupa determinado espaço apresenta informações sobre a organização social deste grupo. Entendemos que os contextos espaciais influenciam na construção da subjetividade das crianças uma vez que esses espaços são repletos de significados forjados por elas. “Significados e sentidos são dados ao espaço não apenas pelos usos que fazem dele através do corpo materializado, como também pelas relações sociais ali estabelecidas” (Ferreira, 2010, p.15). A estrutura dos espaços de vivências das crianças oferece a elas relações e práticas que marcam seu desenvolvimento; por outro lado estas relações lhes possibilitam agir neste mesmo espaço, transformando-o e transformando a si próprias.

Em outras palavras, um pensamento abstrato sobre o homem existe apenas em algumas concepções de mundo que tomam a consciência humana como algo independente de sua materialidade histórica. O homem concreto habita um lugar, tem uma história, relaciona-se com pessoas, cria cultura. Portanto, os espaços produzem (e são produzidos) modos de *ser-estar* de adultos e crianças. As condições geo-históricas marcam o desenvolvimento humano tanto quanto outras condições, físicas, sociais, emocionais e educacionais, tão comumente aceitas.

⁴ A primeira pesquisa com crianças migrantes foi realizada numa cidade rural da Zona da Mata Mineira e resultou na tese de doutorado de Jader Janner de Moreira Lopes sob o título de “Então somos ‘mudantes’”. Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2003.

A criança é um ser humano concreto, datado, situado, se deparando com situações reais da vida cotidiana e, através desta experiência insere suas questões e lógicas infantis.

Nas últimas duas décadas, a teoria social e as geografias contemporâneas lançaram uma nova luz sobre os conceitos de espaço e lugar. Isso transformou nossas concepções de espaço como um lugar neutro para a ação social ou como um resultado determinado por condições materiais à espera de ser cartografado. (...) viver é viver localmente conhecer é em primeiro lugar conhecer os lugares onde se está. (Christensen, 2010, p. 147)

A infância passou de objeto de pesquisa para sujeito que constrói junto, de incapaz para capaz, de mero receptor para co-construtor, pois “(...) a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.” (Cohn, 2005, p. 33), mas ainda assim, falta discutir sobre a visibilidade/invisibilidade que atravessa este ser, mesmo com suas recentes conquistas. A materialidade dos estudos sobre infância remete ao olhar questionador sobre as práticas empreendidas em prol desta criança/infância, práticas estas que precisam ser pensadas na direção de quem a usufrui, despidas de qualquer preconceito, potencializando as vivências nos

ambientes coletivos no âmbito da esfera pública, fora da esfera privada da família, na convivência com as diferenças e com o respeito à diversidade, rumo à utopia de uma educação que supere a desigualdade, o adultocentrismo, o racismo, o sexismo, o machismo, a homofobia, a heteronormatividade. (Faria e Finco, 2013, p. 109).

Movimentos e estudos intensos sobre estudos da infância trazem à cena a criança/infância (re)interpretada à luz dela mesma, valorizando o conhecimento desta como possuidora que é de experiências históricos-culturais diferente de seus pares – outras crianças e/ou os adultos que as cercam.

Muitas pesquisas e livros lidos remetem à obra de Ariès (1988), portanto, não posso prosseguir sem deixar claro que este autor representou um marco nos estudos sobre a infância, explicando que não existia uma concepção de infância na Idade Média, que esta é algo produzido pela época moderna iniciando uma rede de sentimento de proteção à criança, mostrando ao mundo uma infância produzida em padrões europeus, de uma determinada época, localizada em um determinado lugar. Esta obra nos dias atuais recebe inúmeras críticas principalmente pelos estudiosos do campo cultural, assim, trouxe Heywood (2004), apresentando a infância como sendo algo presente nas mais variadas culturas, cada uma influenciando a criança de acordo com seu modo de viver o seu local e de experienciar suas

vivências, concluindo que “a infância (assim como a adolescência) durante a Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa e, por vezes, desdenhada.” (Heywood, 2004, p. 29).

Desta forma, utilizo o termo infâncias (no plural) designando a multiplicidade de infâncias existentes em cada região, em cada época e em cada período histórico-cultural, “pois cada ser humano é tecido pela cultura que o envolve; (...) que o penetra e o tece (...). Cada ser humano é socialmente marcado, o que implica especificidades diversas, relativas a grupos e épocas históricas determinados, a projetos culturais próprios, diversificados.” (LARA, 1996, p. 30, apud LOPES, 2003, p. 18). E, criança um termo utilizado para assinalar a pessoa materializada em sua vida social, histórica e geográfica. Desta forma, entendo que as infâncias foram e estão sendo construídas no decorrer do tempo e do espaço.

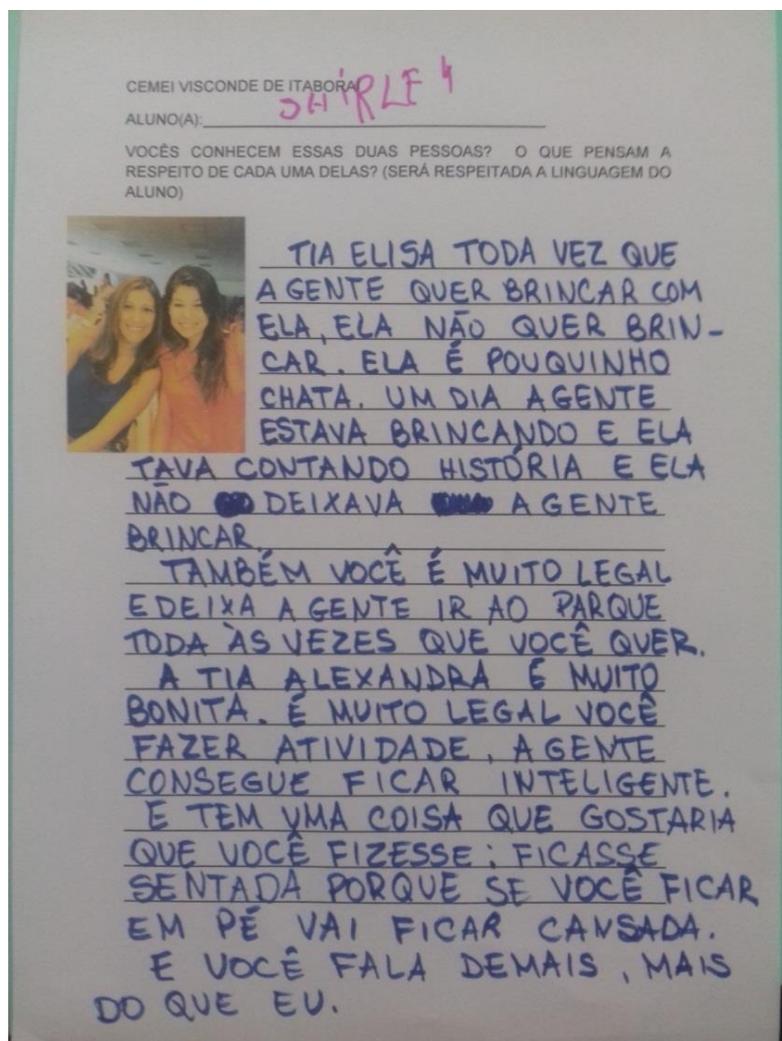
As mudanças sociais, econômicas, religiosas, políticas ocorridas ao final do século XVII começam a criar o início da particularização da infância, que emerge junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo e com ela, a reestruturação do espaço destinado para as crianças. (LOPES, 2003, p. 51)

A forma como a criança exerce seu processo de autoria frente à um adulto, põe em xeque a ação do próprio adulto, fazendo-o refletir sobre como age junto à criança. Romper o processo adultocêntrico pode ser algo doloroso para um adulto que se acostumou a se ver como o indivíduo que domina a relação adulto/criança. Retratarei uma situação vivenciada no campo de pesquisa, em que a prof. Alexandra e Shirley são levadas a (re) pensar o planejamento vivenciado na escola.

No dia 10 de maio de 2016, cheguei à sala de aula, no momento exato em que a professora Alexandra chamou Shirley para realizar uma atividade de produção textual - quando a atividade é uma produção textual, Alexandra faz com uma criança de cada vez, e as demais ficaram sob a supervisão da monitora Elisa. Na atividade proposta (imagem abaixo), há a foto da professora Alexandra junto à Elisa e o seguinte comando: “*Vocês conhecem essas duas pessoas? O que pensam a respeito de cada uma delas*”? As crianças são levadas a escrever o que pensam e sentem em relação às duas profissionais. Me sento ao lado de Shirley e de Alexandra e acompanho a realização da atividade. Shirley sem demoras, começa a

verbalizar o que pensa e, noto que Alexandra encontra dificuldades em acompanhá-la como escriba, tanto a rapidez da fala de Shirley.

Figura 11



Produção textual 10 de maio de 2016

Na produção textual feita por Shirley, confesso que houve momentos em que achei graça dos pensamentos expostos por ela sobre as professoras. O diálogo entre as duas, enquanto uma ditava e a outra escrevia, merece ser destacado. Shirley em um dado momento, diz sobre a prof. Alexandra: “*também você é muito legal e deixa a gente ir no parque toda as vezes que você quer.*” Alexandra, não escreveu de imediato o que estava sendo dito, mas questionou-a sobre, lembrando-a da rotina da escola a ser seguida, que não é a hora que se quer, que pode ir ao parque, que tem a hora certa para que cada turma faça uso do espaço. Shirley eleva o olhar (como se estivesse a pensar no que foi dito pela professora) mas não

muda o que pensa e, a frase que vai para a produção escrita, mesmo deixando a professora contrariada é: “*também você é muito legal e deixa a gente ir no parque toda as vezes que você quer.*” Este foi um momento em que me mostrou que o ato de planejar precisa ficar claro também para as crianças, ou seja, a rotina precisa ser explicada para quem fará uso dela. Por mais que a professora Alexandra converse na hora da rodinha sobre as ações que serão vivenciadas naquele dia, é em um momento como este – de uma produção textual – é que se percebe o quanto mais a criança precisa ter conhecimento sobre a rotina que a aguarda no espaço escolar.

Uma reflexão sempre presente é “Para compreender o “outro”, é preciso conhecê-lo.” (Siller, 2011, p.10), assim o universo infantil precisa ser desvendado, não à luz adultocêntrica, mas sim, tendo a visão da própria criança sobre sua vivência de infância. A forma pretendida de se pesquisar sobre a infância tem a intenção de romper paradigmaticamente uma construção histórica de pesquisa *sobre* a infância e não *com* a infância.

Quando Shirley comenta na produção acima: “*é muito legal você fazer atividade, a gente consegue ficar inteligente,*” acredito que ela assim o faça dentro de uma lógica de pensamento ainda tendo o adulto como o direcionador do saber, que é o adulto quem ‘transmite’ o conhecimento. Talvez esta fala deixe a perceber o quanto a criança é ainda ‘minada’ pelo olhar adultocêntrico, seja através do adulto responsável por ela em casa, seja pelo adulto a lidar com ela nas várias outras esferas do mundo em que frequenta.

Essa perspectiva sobre o desenvolvimento humano nos permite pensar a infância a partir das vivências infantis e não tomando esta como uma fase da vida. Isso significa partir de uma concepção de pesquisa que ao invés de falar *sobre* as crianças a tendo como referência o olhar do adulto, fale *com* as crianças buscando compreender suas lógicas infantis como legítimas formas de agir, dizer e pensar o mundo. Essas lógicas infantis representam suas vivências e são expressas, muitas vezes, nas suas narrativas, produções gráficas e imagéticas, nas brincadeiras e outras formas de expressão próprias das crianças.

3.2 – Teoria Histórico-cultural

O Materialismo Histórico Dialético nunca esteve tão atual e presente em um momento em que pesquisadores precisam de elementos para interpretar os fenômenos sociais. A migração é um fenômeno social desde os mais remotos tempos. Entendendo a migração no âmbito desta pesquisa como um mecanismo buscado pelas pessoas para obtenção de uma melhor qualidade

de vida, houve a necessidade de analisar os desdobramentos causados por esta busca dentro dos espaços coletivos em que exercem a convivência. Assim, o Materialismo Histórico Dialético me trouxe possibilidades de análise de Shirley no âmbito do CEMEI, compreendendo o seu estar no espaço escolar da cidade de Itaboraí, como consequência das ações traçadas pela sua família na ânsia de uma melhor qualidade de vida.

Adotar o Materialismo Histórico pressupõe que as relações sociais que levam o pesquisador a optar por determinadas escolhas perpassam suas interpretações pessoais. Portanto, significa assumir que fazer pesquisas com crianças é acreditar que o mundo, assim como as pessoas, estão em constante movimento, em constante mudança. Nenhuma pessoa permanece da forma como se apresenta no momento atual. E, Shirley me fez refletir sobre as premissas do materialismo dialético quando os elementos baianos que a compuseram e os elementos fluminenses, parecem se unir, formando a criança que ela se mostrou para mim no campo pesquisado. Estas questões me levaram a um dos áudios gravados por ela durante a pesquisa, quando ela comenta sobre a cidade em que morava, fazendo um paralelo com a cidade de Itaboraí: *“Ó eu morava lá na Bahia, mas eu gostei de morar aqui também... aqui é legal, tem as praças, tem os parquinhos, é muito divertido... as vezes confundo as pessoas, e também é bom quando a gente conhece as pessoas, quando eu conheci agora, o colégio que estou estudando.”* Quando Shirley comenta que confunde as pessoas, me leva a crer que por vezes, olhava pessoas na rua em Itaboraí, e se remetia a pessoas de Paulo Afonso. Esta ‘confusão’ pode ser explicada pelo movimento do estar lá e cá, de alguém que deixa sua terra natal, com alguns elementos na memória e adentra outro universo com outras pessoas, outros espaços. É um constante formar-se.

O indivíduo é uma construção histórica, coletiva e permanente, sendo assim, a produção da existência humana, não se faz exclusivamente sobre as coisas materiais, mas também sobre a produção imaterial. E as formas imateriais de produção da vida incide sobre as relações sociais, relativamente tensas, pois envolve relações de poder, trazendo processos de dominação, na qual o sujeito é convencido de que regras criadas por um grupo hegemônico correspondem a verdade única e absoluta.

A pesquisa implica em um esforço sistemático de interpretação do real a partir da análise do processo histórico. Trata-se de um esforço para interpretar o fenômeno em sua essência histórico-social em movimento, isto é, superando as formas aparentes de sua manifestação. (Martins, 2016)

O ser humano é constituído pelos atravessamentos do seu tempo histórico e cultural, representado pelo tempo e pelo local de suas vivências, ou seja, construído a partir das condições que lhe são oferecidas, as escolhas pessoais feitas são realizadas tendo como base as condições objetivas oferecidas de acordo com seu tempo e local. Em nossas conversas informais no CEMEI, Shirley em alguns momentos fala de sua vida na cidade de Paulo Afonso, lembranças estas que podem não ser fidedignas, mas que retratam o que ela traz em si de sua cidade de origem. Shirley traz Paulo Afonso, dizendo sentir saudades das pessoas que deixou por lá e se equivocando com alguns fatos, como por exemplo, ter dito que havia estudado em uma escola da cidade. Segundo Shirley: *“ó tia, eu me enganei, eu pensava que eu tinha estudado lá na Bahia, mas eu não estudei não, eu era novinha (...)ó familiares que ficaram na Bahia eu tenho tias, vó... tia Susi, tia Rosângela, tem uma prima minha, tem a Maria, tem o José, tem muitos mais conhecidos.... (...) eu sinto falta do parquinho, de tudo lá... mas sinto falta do João, que é meu primo”* – neste momento uma outra criança pergunta, porque ela sente falta do João, ao que Shirley responde – *“porque ele brincava muito comigo, gostava muito de mim, ele adorava brincar comigo”*. Em conversa com o pai de Shirley, este me informou que Shirley saiu de Paulo Afonso com menos de 2 anos de idade, mas a sua fala não traz esta noção exata do tempo-espaço sobre sua vida por lá. Em alguns momentos, comenta sobre Paulo Afonso como quem acabara de deixar a cidade, em outras ocasiões, relata não lembrar da mesma. Este movimento de ‘lembrança’ e ‘não lembrança’ trouxe para mim algumas reflexões sobre a teoria de Vigotski, que segundo Smolka diz: “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (Smolka,2009, p. 9). Mas será que Shirley tem consciência de sua fala? Até que ponto, em sua fala, há o apoio da experiência adquirida em Paulo Afonso para as relações entre imaginação e realidade ou sua imaginação será apenas um fruto criado também a partir dos outros lugares de vivência?

O homem é o conjunto das relações sociais, ou seja, é o resultado das ações coletivas e individuais vivenciadas em um determinado tempo e em um determinado lugar. “O homem produz as condições de sua existência na relação com outros homens e por meio da transformação da natureza. Nesse processo, ele se constitui e é constituído como ser social” (Martins, 2016). Assim, realizar uma pesquisa, assumindo a singularidade de uma criança que vivencia uma totalidade de vida, que se forja em vários espaços-tempos, soa como um desafio. Ao entender que a singularidade de uma pessoa se constrói dentro de uma totalidade experienciada, tendo no espaço-tempo vivido, o principal elemento formador, o desafio está exatamente na compreensão da particularidade de Shirley buscando compreender a totalidade

que ajudou a formá-la. Totalidade essa que é uma reconstrução da realidade experienciada de Shirley, ou seja, de que maneira ouvimos o que Shirley traz da cidade de Paulo Afonso e como estas lembranças estão imbricadas nas experiências vividas em Itaboraí.

Foi imprescindível para que a nossa pesquisa assumisse o desafio de “superar a noção de “objeto da pesquisa” como algo estático, constituído em si mesmo e isolado da dinâmica do mundo real” (Martins, 2016). Ter escutado Shirley falar de sua cidade de origem, de sua cidade atual, de sua condição de criança migrante, de seu amor pela escola e professores, me forneceu a pista de que eu precisava para estar junto a ela com um olhar e escuta atentos ao que ela me trazia.

No início do processo de pesquisa, confesso que foi difícil me despir da condição de uma pessoa adulta em situação de pesquisa em uma outra cidade. Queria ouvir sobre a condição migrante daquela criança tão falante, queria que ela me dissesse o que eu queria ouvir. Eu não estava sendo neutra neste processo, estava exercendo meu adultocentrismo que via a criança e sua condição de vida, como meu ‘objeto de pesquisa’. Minha não neutralidade ainda se faz presente e isso me faz rever minha posição de pesquisadora onde meus objetivos e hipóteses iniciais não fazem sentido nesse ir e vir que Shirley me apresenta sobre sua condição de criança migrante produtora de sentidos diversos forjados nas suas vivências, inclusive comigo.

Adotar o Materialismo Histórico Dialético, significou acreditar que o problema de pesquisa se encontra no plano real ou concreto da vida, isso distingue o caráter material - como os sujeitos se organizam na sociedade produzindo suas condições de vida - e o caráter histórico - como estes são organizados através do tempo - se constituindo como perspectiva epistemológica e, não uma técnica de pesquisa. Isso me fez debruçar sobre a história de vida de Shirley, procurando conhecer os caminhos que a levaram ao campo de pesquisa; como sua família, ao assumir o papel de migrantes, produziu seus contextos de existência e a organização engendrada para ser/estar em uma nova cidade, com novas pessoas, novo emprego, novas condições de vida. Tive a oportunidade, de no fim do ano de 2016 – mais precisamente no dia 30 de novembro de 2016 - conversar com o pai de Shirley numa das nossas experiências de campo. Ele, ciente da pesquisa, aproveitou para tecer comigo algumas considerações:

Sabe professora, a gente morava em Paulo Afonso, cidade pequena, minha família é toda de lá. Todo mundo ainda mora lá. Lá eu era dono de uma mercearia, mas não tava feliz não. Queria conhecer o mundo, sair para trabalhar e conhecer o mundo. Da primeira vez, fui sozinho, Shirley era muito pequena. Ela, a irmã e a mãe delas ficaram na cidade. Depois de um tempo eu retornei e, Shirley não me conheceu como pai dela. Fiquei chateado e, falei pra minha esposa que não sairia mais a trabalho sem elas. (nota de campo, 30/11/2016)

O pai de Shirley relata que quis sair de Paulo Afonso para trabalhar em outros lugares, não porque precisava, mas porque queria. Ele e a família estavam fora da cidade de origem há mais de 4 anos. A família da esposa é de uma região do interior mineiro – Prata/MG – e, antes de irem para Itaboraí moraram na cidade do Prata, com ele trabalhando nos canteiros de obra em empresas de construção civil. Este estar aqui e ali era algo presente na vida de Shirley, pois acompanhou todas as mudanças, participando ativamente delas, compreendendo o que se passava com a família, as decisões tomadas, as buscas empreendidas em prol de uma melhor qualidade de vida.

Enquanto ouvia o relato do pai de Shirley, impossível permanecer alheia aos movimentos feitos por ele e a família e as conversas com Shirley, quando a mesma relata a cidade, as saudades, as pessoas, os locais. A cada relato do pai de Shirley, as imagens dos locais me vinham a mente, passando como um filme a trajetória da família até chegarem em Itaboraí. Estar na realidade do campo de pesquisa como pesquisadora que possui consciência da não-neutralidade, só veio a confirmar que não há neutralidade em uma ação entre pessoas. Os olhares são trocados, as vozes se intercalam, culminando em ações conjuntas. Não há como se furtar ao diálogo. Como conhecer uma criança, sem se envolver com ela? Como não procurar saber o que lhe traz felicidade ou tristeza? O que gosta ou não de comer? Como não ouvir histórias dos locais que gostou e gosta de visitar? Como acreditar em uma pesquisa fria, sem envolvimento?

Os diálogos travados são frutos de um despir-se de conceitos e (pré)conceitos, ampliando o meu olhar frente a pesquisa e suas premissas epistemológicas. A teoria é para ser interpretada à luz dos fenômenos sociais com os quais nos deparamos, enquanto pesquisadores do campo de pesquisa, nascendo daí a dimensão concreta da mesma. “O Materialismo Histórico não é um método de redução da realidade, mas sim um método que reproduz no plano do pensamento o movimento real do mundo. O pensado-concreto se

organiza a partir da compreensão da atividade prática (real!) dos seres históricos” (Martins, 2016).

Uma pessoa não é como a outra e, também uma pessoa não é definitiva em sua constituição identitária desde quando nasce, não tem base intangível, mas, pelo contrário, é alguém sempre provisório, em uma trajetória entre passado e futuro. Isto significa acreditar que cada realidade de pesquisa é única, não podendo se tornar algo universal ou generalizante.

3.3 – Vigotski

Eu vou morrer, por que eu gosto tanto de vir para a escola que quando não tem aula eu fico querendo vir.
Shirley, junho de 2016.

O diálogo que abre esta parte do capítulo, foi dita por Shirley em um dos momentos em que estávamos na sala de aula. Ao iniciar o planejamento do dia, na hora da rodinha, a professora comentava que estava feliz por ser feriado no dia seguinte. Shirley imediatamente pergunta: “*Você não gosta de vir pra escola? Eu gosto de vir pra escola.*” E emendou dizendo: “*eu vou morrer, por que eu gosto tanto de vir para a escola que quando não tem aula eu fico querendo vir*”. O cotidiano acima retratado por Shirley, permite entrever o seu gosto pela escola, o prazer que sente em estar naquele espaço. Suas considerações sobre a escola, sobre a sala de aula, sobre a professora, oportuniza o reconhecimento da criança como sujeito da construção de sua própria história de vida, legitimando sua própria voz. Tecendo suas percepções sobre o mundo que a cerca, Shirley, mesmo sem ter consciência do fato, questiona o adultocentrismo das teorias clássicas na forma de entender a infância, mostrando através deste e, de mais exemplos, a apropriação que ela faz do espaço a sua volta. Ela que veio de tão longe e se sente tão pertencente à escola! Isso faz entender que o meio não deve ser pensado na sua dimensão absoluta, mas como elemento interpretado (VIGOSTSKI, 2004).

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento ontogenético acontece num dado ambiente histórico e cultural e será sempre dependente das relações sociais que o sujeito estabelece com outros sujeitos ao longo de sua vida. A presença do outro social pode se manifestar nas mais variadas formas através de objetos, espaços, costumes e atitudes culturalmente definidos (SANTANA, 2000).

Vigotski introduz nas discussões do processo de humanização, a importância do contexto sociocultural como elemento fundante na constituição do humano. Preocupado em investigar as funções psicológicas tipicamente humanas⁵, ele acreditava que essas funções não emergiam e se desenvolviam apenas por processos de maturação biológica, mas somente quando inseridas numa matriz cultural de relações e práticas interpessoais.

O estudo das funções psicológicas superiores conduziu Vigotski a uma investigação sobre como os processos culturais se relacionam dialeticamente com os mecanismos biológicos elementares. Para ele apenas a maturação biológica não é suficiente para desenvolver a complexidade das estruturas psicológicas e empenhou-se em demonstrar a importância da gênese social na construção dessas funções (SANTANA, 2000, p. 56)

Sendo o cérebro o órgão biológico das funções psicológicas superiores, seu funcionamento fundamenta-se, necessariamente, nas relações que o indivíduo estabelece com o mundo da cultura expressa em seus elementos constituintes, que contém elementos concretos, como os objetos e os instrumentos, como também seus signos culturais. Para Vigotski, a cultura é parte essencial na humanização do homem. Há a compreensão dos significados das coisas no mundo, das pessoas com quem nos relacionamos e de nós mesmos, se constrói a partir de situações partilhadas e vivenciadas com outros sujeitos, na construção de afetos e conhecimentos, no confronto de pontos de vista e na descoberta e criação de novos sentidos. Somente assim, é possível conhecer o ser humano completo.

Em Vigotski, a formação das funções psicológicas tipicamente humanas ocorre na vivência do sujeito no meio, que não é só físico, mas carregado de significados, pleno de ideologia, de história e de cultura (SANTANA, 2000).

[...] Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel num determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado. (VIGOTSKI, 2010, p. 683)

⁵ As funções tipicamente humanas são denominadas por Vigotski como funções psicológicas superiores: memória, atenção, imaginação, pensamento, volição. Estas se diferenciam das funções elementares por seu caráter de intencionalidade e, principalmente, por sua origem cultural.

A condição social apontada por este autor enfatiza a vivência estabelecida entre os sujeitos como condição de possibilidade para uma ação individual significativa. Esta corresponde à capacidade humana de reconstruir e interiorizar as experiências vividas exteriormente. Assim, o percurso não linear, mas tencionado do processo de individuação vai do nível *interpsicológico* para o *intrapsicológico* (SANTANA, 2014).

Na educação entendemos a partir de Lopes e Vasconcellos (2010, p.11) que:

As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo.

Vigotski, autor que, ao se embasar nos fundamentos do Materialismo Histórico, forneceu subsídios para a compreensão da realidade do sujeito pesquisado como alguém concreto, histórico e geográfico. O pensamento de Vigotski trouxe para o campo da pesquisa com crianças a perspectiva de olhar para a infância rompendo com as ideias e concepções psicológicas em vigor de sua época, construindo uma sólida base teórico/prática para explicar que há processos de transformação que ocorrem de criança para criança, dependente diretamente do local e da época histórica em que estas crianças estão inseridas, além de contar com a influência das pessoas com as quais convive. Assim, Shirley traz seu cotidiano entremado de experiências em outros lugares, construindo sua identidade a partir das suas vivências.

Para ajudar a situar as ideias de Vigotski no campo de pesquisa, fiz uma breve introdução das ideias anteriores às suas para entender quando Shirley questiona as teorias adultocêntricas, ideias estas que forjaram as concepções sobre a infância no decorrer de todo um século – século XX – e que firmaram as bases de ações de adultos em relação às crianças. Vigotski antes de mostrar sua concepção psicológica, conduz ao conhecimento de duas teorias em vigor na sua época, explicando a inoperância de ambas. A fim de reconstruir o pensamento psicológico de Vigotski até chegar em sua teoria, que adoto nesta pesquisa, começo por apresentar uma das concepções psicológicas, vigorando em sua época e, que foi por ele refutada. Tal teoria traz a crença de que havia um desenvolvimento único para as crianças, ou seja, “que a criança passa por certos processos de desenvolvimento que são um pré-requisito para a possibilidade da instrução escolar. Esse desenvolvimento deve preceder a instrução”.

(Vigotski, 1933, p. 264). Esta visão de desenvolvimento, acredita na necessidade de se esperar a maturação do cérebro para que a criança se mostre ‘pronta’ para o processo ensino-aprendizagem, criando duas linhas independentes: a do desenvolvimento da criança e a da instrução escolar (aprendizagem). Nesta abordagem, ‘a solução seria adaptar o processo de ensino escolar ao andamento do desenvolvimento da criança’ (Vigotski, 1933, p. 265). Assim, dependendo do nível de desenvolvimento da criança, seria ministrado determinado conteúdo julgado ‘correto’ para aquela faixa etária. O aprendizado infantil estaria dependente do desenvolvimento da criança.

A crença nesta teoria, ainda tem muita força em muitas salas de aula brasileiras, quando professores discutem quando iniciar a alfabetização das crianças, acreditando, por exemplo, que para chegar à um nível alfabetizado, a criança precisa ter amadurecida suas funções psíquicas superiores, como, memória, atenção e pensamento. Essas funções desenvolvem-se por leis próprias e cada criança precisa chegar ao nível correto de desenvolvimento destes elementos, para obter o aprendizado na alfabetização. A partir dessa crença foram criadas características para cada nível de desenvolvimento da criança, ou seja, a criança avança, passando por estágios de desenvolvimento, que são capazes de indicar a prontidão/maturação, ou não, para obter com sucesso o processo de alfabetização. “Então, se uma criança pequena não pensa como uma criança de 7 anos, isso acontece por que seu cérebro não amadureceu. Dessa forma, o processo de desenvolvimento é analisado como um processo de caráter orgânico”. (Vigotski, 1933, p. 265). Espera-se a condição biológica estar pronta e se mostrar presente, para que as condições de aprendizagem se tornem possíveis.

A outra concepção psicológica para explicar o desenvolvimento das crianças e, que também nesta Vigotski mostra a sua inoperância, foi a ideia de conceber o desenvolvimento infantil como algo espontâneo

(...) se ele pode ser definido apenas pelo nível presente, ou seja, pelo nível do que a criança pode fazer no momento atual, e do que a criança sabe? Isso significaria admitir que o desenvolvimento acontece sem qualquer preparação; significaria considerar que o desenvolvimento começa apenas quando se torna visível. (VIGOTSKI, 1933, p. 266)

Por este processo, acredita-se que o desenvolvimento ocorre de maneira natural, sem que haja nenhuma intencionalidade para provocá-lo, para promovê-lo. Na prática pedagógica, o professor esperaria a criança mostrar o que sabe. Isso faz com que os profissionais da

educação aguardem que a criança se mostre em seu desenvolvimento, para a partir daí, ofertar o conhecimento.

Refutando as duas teorias citadas acima, Vigotski constrói a teoria de que o processo de desenvolvimento infantil está alinhado ao processo ensino-aprendizagem que ocorre na vida escolar. A criança em contato com a vida escolar – que Vigotski chama de instrução – terá despertado seus processos de desenvolvimento interno, criando uma dinâmica intensa entre ambos e, não algo que ocorre em separado.

Como a pesquisa se estrutura tendo como foco Shirley dentro de seu ambiente escolar, foi necessário trazer as considerações de Vigotski para refletir sobre as relações existentes entre o contexto cultural da criança e a vida escolar - espaço institucional do desenvolvimento social do ser humano.

(...) não são corretas a tese de que os processos de desenvolvimento expressam uma marcha definida que depende diretamente da maturação do cérebro, a tese de que o processo de desenvolvimento é também o processo de instrução e tampouco a tese que diz que o desenvolvimento é a maturação *plus* instrução (VIGOTSKI, 1933, p. 280).

Vigotski afirma a existência de uma terceira via para a compreensão do processo de desenvolvimento infantil que para este autor, se encontra aliado ao processo ensino-aprendizagem. “Parece que os processos de instrução despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, os põem em movimento, dão partida a esses processos”. (Vigotski, 1933, p. 280). A cultura de uma criança em particular, ocorre no encontro com o outro, o estar junto ao outro – seja esta pessoa um adulto ou uma criança. O local, assim como as pessoas, é algo datado e geográfico e, desta forma, oportuniza maneiras diferentes em suas interpretações. Por exemplo, uma criança que vivencia uma infância em uma grande metrópole compreende e age no mundo de forma diferentemente de uma criança que experiencia sua infância em uma cidade do interior. Singularidade esta que sofre atravessamentos das ações que ocorrem em seu entorno, ações planejadas e as não planejadas. O professor, assim como as crianças, é um sujeito datado e geográfico e este encontro entre sujeitos oriundos de mundos diferentes, poderá fazer surgir algo diferente, vivenciando a flexibilidade das rotinas escolares.

Shirley experimentou a rotina de uma mesma escola por 2 anos consecutivos e, em alguns momentos desta rotina, eu também me fiz presente no mesmo tempo-espaço. Não tive contato com Shirley fora do espaço escolar. Tenho poucas ideias de Shirley antes de sua entrada no

CEMEI; mas também o que seria querer saber por outrem a vida de Shirley? Estaria indo contrário à própria proposta da minha pesquisa.

Para entender o universo vivenciado por mim e Shirley no CEMEI e trazer à tona a ideia empregada por Vigotski sobre instrução e desenvolvimento, explico que a rede municipal de Itaboraí segue a metodologia da 'Pedagogia de Projetos'. Há dentro da SEMEC um setor que elabora anualmente a temática que será trabalhada por toda a rede municipal. Em 2015 o tema foi *“Escola é lugar de...”* e, em 2016 o projeto pedagógico que direcionou as ações das escolas da rede foi **“Escola, um território no mundo, um mundo de territórios...”**. O projeto do CEMEI, que partia do tema do projeto central/anual da SEMEC, se intitulou: **“A história da minha escola e a minha história nessa escola.”** Este projeto foi dividido em 3 partes – 3 trimestres - e, no 1º trimestre o tema que foi: *“A escola de ontem: o que ela tem para nos contar? E a escola de hoje: que história estamos escrevendo?”* O segundo trimestre teve como tema: *“Explorando outros espaços: onde nascemos? De onde viemos? Nossa cidade e tantas outras têm muito a nos dizer...”* e, finalizando, o último trimestre trouxe a temática *“Meu lugar no mundo: conhecendo novos lugares, outras culturas ... construindo minha história.”*

No CEMEI por conta do projeto desenvolvido no ano de 2016, foi pintado toda uma parede externa por uma das professoras do turno da tarde. Cheguei ao CEMEI e vi a parede toda pintada. Na hora de as crianças irem para o pátio, sai com elas e fui observar a parede pintada de forma mais detalhada, o que a compunha, as cores usadas, o material utilizado. Shirley e mais algumas crianças se aproximaram de mim e perguntaram se eu havia gostado da pintura. Respondi que sim e, Shirley me disse: *“foi pintada pela turma da tia Jaqueline, turma da tarde.”* E seguiram rumo ao pátio para brincar.

A dinâmica cotidiana do projeto, sugeria que todos os dias, na escola, tinha de haver uma ação pedagógica em sala de aula indicando o direcionamento que a turma está dando ao mesmo. Sendo assim, em uma das etapas do projeto, a turma de Shirley visualizou fotos da escola de anos atrás, e como ela está agora. Fotos dos/das professores (as) que passaram pelo local e as que ainda estão ali, fotos dos espaços e suas respectivas alterações (se houve) e, mais tarde, sob supervisão da professora e da monitora da sala, as crianças foram fotógrafas por um dia, explorando o ambiente e os diferentes espaços da escola, fotografando os mesmos. Antes de irem ao pátio, conversaram em sala de aula sobre a atividade que iriam realizar. O solicitado era que cada criança capturasse na tela, o espaço físico do CEMEI, o uso que se fazia deste espaço e as pessoas que nele se inserem. São entregues a umas crianças

algumas máquinas fotográficas, com a solicitação de, após cada criança haver registrado o solicitado, repassar a máquina para outras crianças. Shirley, ao receber a tarefa, demonstra notadamente um total domínio sobre os meios tecnológicos.

Com as crianças andando pelo espaço e registrando o mesmo, o que faço é acompanhá-los com o olhar. Shirley se aproxima de mim e, pede para registrar do meu celular a parede da escola pintada, pois eu havia gostado. Permite que fizesse, desbloqueei o celular, entreguei a ela e fui presentada com mais do que os registros dos espaços, mas também com registros dela própria e as demais crianças.

Figura 12



Figura 13



Figura 14



Nesta ação de registrar o que viam, as crianças não só demonstraram o domínio tecnológico em relação ao uso dos aparelhos digitais, como também um olhar para focar o que foi julgado prioritário para registro. Cada criança com seu olhar, com seu foco, com seu detalhamento do espaço.

Com esta ação, me permito exemplificar a teoria de Vigotski, na qual acredita que o processo de instrução está intimamente ligado ao processo de desenvolvimento, ou seja, a professora da turma ao solicitar a tarefa de registrar fotograficamente os espaços e personagens do CEMEI, não tinha ideia se todas as crianças eram exímias usuárias da tecnologia. Algumas crianças necessitaram de auxílio para poderem realizar a tarefa, outras nem tanto. Diante deste fato, Vigotski ajuda a entender que a instrução deve lidar com o que está na iminência de acontecer e não trabalhar com o que já é sabido pela criança: “(...) a instrução deve ajustar-se não ao nível do desenvolvimento atual, mas à zona de desenvolvimento iminente” (Vigotski, 1933, p. 267). A Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁶ significa que a ação pedagógica precisa atuar no nível de desenvolvimento ainda não amadurecido pela criança, mas que está na iminência de amadurecer para tornar-se Zona de Desenvolvimento Atual. A escola é o espaço privilegiado de atuação dos dois processos distintos: o da instrução e o do desenvolvimento. Sendo assim, as ações pedagógicas, mais precisamente a atuação da professora, podem favorecer a emergência de ZDIs.

Teço aqui breves conclusões sobre as teorias refutadas por Vigotski para auxiliar no entendimento da proposta pedagógica do CEMEI, que alicerçada na ZDI propõe às crianças uma atuação dentro da resolução de problemas. Atuar no processo ensino-aprendizagem dentro do nível já alcançado pela criança pode ser considerado uma ‘perda de tempo’ – como indica Vigotski ao refutar a primeira concepção psicológica apresentada por ele. E, na outra mão, mas ainda contrário ao pensamento de Vigotski segue a concepção de que ao aguardar que a criança mostre, através do seu desenvolvimento, o que ela é capaz de aprender, é minorizar a função da própria educação em si, levando a um pensar que esta nada pode fazer em prol da aquisição do conhecimento pela criança. Naquele momento, enquanto crianças registravam os espaços e a si mesmas, percebi que a ação gerada pela professora provocou nas crianças o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem, que pode ser comum para alguns e novo para outros tantos e, na troca entre os pares, uns ajudaram os outros, seja com o ajuste do foco, seja no apertar o botão correto, seja escolhendo coletivamente o local para registro. Assim, desenvolvimento e instrução possuem uma linha tênue que os une e separa em um processo intrínseco de transformação da criança.

E, como o processo de instrução está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento interno infantil, o que a criança, ou adulto, experiencia dentro dos espaços que vivencia/vivenciou,

⁶ Temos, por concepção epistemológica, a escolha pelo uso da Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI - ao invés da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.

efetiva a constituição identitária de cada um, não havendo como separar o aprendizado obtido nos mais diversos espaços vividos. O sujeito é único em sua singularidade - impossível de ser fragmentada.

O desenvolvimento para Vigotski estaria marcado por momentos estáveis e momentos críticos que se alternariam, onde alterações microscópicas estariam em curso e se acumulariam até uma ruptura qualitativa, o que evidencia a condição dialética e revolucionária do desenvolvimento para esse autor.” (LOPES, 2015, slide de aula).

Ciente de que o processo de desenvolvimento e de instrução são atrelados um ao outro e as experiências no âmbito escolar são fundamentais para o desenvolvimento infantil, há uma outra particularidade da teoria de Vigotski que merece ser destacada nestas linhas para auxiliar na compreensão do olhar sobre Shirley. Vigotski traz para reflexão os processos de Imaginação e Criação para contribuir com o olhar sobre a infância e como estes mecanismos se fazem presentes no universo infantil.

Shirley ao mesmo tempo em que é instigada no CEMEI a fazer uso e a delinear um olhar para questões que ainda não havia se atentado, como o fato dos registros ocorridos, mostra com isto que seu desenvolvimento está sendo conduzido pela instrução, mas não o faz de uma forma mecânica, usa todo seu potencial criador para obter os melhores ângulos, os melhores focos e, conseqüentemente, as melhores imagens. Não que as crianças estivessem concorrendo entre si na apresentação dos registros fotográficos, mas Shirley elaborava suas tarefas e procurava as cumprir com riquezas de detalhes. Assim, imaginava o que seria retratado e conversava com seus pares antes de finalizar algo. Trago novamente a fala que abriu este item para ilustrar o gostar de Shirley pela escola. Capturo com meu olhar todo um envolvimento emocional com o espaço, a emoção traduzida na fala quando diz que fica querendo morrer por não ter aula no dia seguinte, vendo-a andar pelo espaço do CEMEI e retratando-o.

Imaginação e Criação não surgem do nada, do vazio, mas são antes de tudo, um processo de construção histórica da apropriação feita, pela criança da cultura, de seus lugares. Estes dois processos surgem para explicar “o papel fundamental da educação e das relações de ensino na apropriação e produção de novas formas de vida e atividade.” (Vigotski, 2009, p. 7). Alinhar instrução e desenvolvimento e, ao mesmo tempo estar atenta às construções infantis trazidas pelos processos de Imaginação e Criação foram meus desafios nesta parte. Ouvir Shirley e seus relatos variados sobre o cotidiano vivenciado é algo que merece destaque

pela forma como os assuntos são ditos por ela. Shirley não participa de uma conversa ou de uma brincadeira sem estar autenticamente imersa no ato, ou seja, a maneira como lida com os assuntos, como os elabora ou reelabora deixa entrever os sentimentos que a rondam, movimentos estes que, ancorados nos processos de Imaginação e Criação, mostram “as condições e as possibilidades da criação humana, da criação individual entretecida na construção histórica” (Smolka, 2009, p. 10).

A emoção sentida na fala de Shirley, não apenas se faz sentir quando a mesma fala da escola, da sala de aula e das professoras, como na citação apresentada ao abrir este item, mas também, quando se remete a questões de lembranças físicas sobre a cidade, quando fala sobre o parquinho, a grama, a casa; mas principalmente, quando se refere às pessoas que deixou em Paulo Afonso: “*Ahhhh.... eu sinto falta da minha praça, eu sinto falta também da minha casa, sinto falta do parquinho, sinto falta do quintal, sinto falta das pessoas que estão lá, sinto falta de tudo, até da grama que eu ficava rolando lá....*” Shirley divagava sobre as lembranças trazidas de sua cidade, os locais e, principalmente, as pessoas. Quando se remete a estas lembranças, percebo seus olhos distantes, não fixa mais o meu olhar, parecendo ir com sua mente até os locais relatados, trazendo as lembranças que lhes são caras à memória. Vigotski comenta sobre as relações que se criam entre ‘emoção’ e ‘imaginação’, como sendo um afetando o outro e vice-versa e, como estes são indispensáveis ao sujeito em sua constituição como ser humano.

No processo de apropriação da cultura “não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento”. O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter dialético, como um autêntico *drama*. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem. (SMOLKA, 2009, p. 10)

Neste processo de falar sobre a memória de sua cidade de origem, percebo a apropriação que fez da cultura que envolve o ser-estar naquela cidade, mas Shirley trouxe mais que lembranças pessoais dos lugares e pessoas, trouxe para mim, que a observava falar, o movimento de me inserir dentro da cidade de Paulo Afonso, imaginando a praça – haveria árvores? Ficaria perto da igreja matriz? Teria um coreto? Imaginando o cheiro da grama enquanto o corpo passava rolando como um rolo compressor. Pelo carinho denotado na fala

de Shirley sobre as pessoas queridas que lá ficaram, fiquei a imaginar o rosto das mesmas, para mim desconhecidas. Vi o parquinho na minha mente e fiquei pensando se a imagem mental que fiz dele, corresponderia à realidade.

Este processo de reconstruir na memória o lugar antes frequentado é um processo que entendo ser dialético para Shirley. Ela que deixou a cidade de Paulo Afonso com menos de 2 anos de idade e, no momento de nossa conversa, com seus 6 anos e meio, sequer imaginava o aspecto provisório de tudo que acabara de me dizer. Para ela, talvez, os locais e as pessoas estarão por lá, quando um dia puder para lá retornar. Ela que assume o ser-estar em outra cidade, muito distante de Paulo Afonso, não presume estar em movimento, não presume estar em um processo de intensa mudança. Ao me apresentar sua casa na cidade de Paulo Afonso, se expõe assim: *Minha casa lá em Paulo Afonso eu não lembro... porque lá, quando eu tava lá eu ainda era bebezinha, aí eu vim pra cá quando eu tinha 4 anos.*” Mesmo lembrando da praça, da grama, do parquinho e das pessoas, não se recorda da casa, local que teria que ter, pela natureza de sua condição, uma lembrança mais presente, mas não foi isto o apresentado. Daí mais uma vez, o amparo da concepção dialética na condição migrante de Shirley. O estar em constante processo de transformação era algo que Shirley já vivenciava, mesmo sem ter noção do fato. E em um outro momento, algumas semanas após esta a conversa acima, Shirley fez o desenho de uma casa e me chamou para ver. Esperei até que ela me falasse que casa era aquela. Ela relatou o seguinte:

“Aqui é a casa (na cidade de Paulo Afonso) (apontando para o desenho da casa) ... aqui é a areia (passando os dedos sobre a parte externa à casa) ...aqui são as árvores (mostrando as árvores) e aqui neste canto aqui (sinalizando uma parte externa atrás da casa, sem estar colorida) é o tanque, onde minha mãe lavava roupa e a antena da casa é a internet do meu pai.” (grifo meu- nota de campo de outubro de 2016)

Figura 15



Imaginação e realidade se confundem na ação de Shirley, pois a atividade criadora da imaginação dependeu diretamente da riqueza e da diversidade de sua experiência anterior; experiência esta que calcada nas emoções vividas – o gosto pelo lugar, a saudade que ‘bate’ – possui “a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante.” (Vigotski, 2009, p. 25-6).

O processo de imaginar e criar para capturar na sua memória os fatos da cidade de Paulo Afonso, mais especificamente sua casa na cidade. A ação descrita acima, demonstra a ação feita por Shirley para reordenar o mundo e o espaço em que se insere. É a fala que fez tornar-se inteligível sua memória. Uma memória feita de retalhos, de vagas lembranças, talvez fidedignas ou não, lembranças por vezes contraditórias entre si, quando que por um lado demonstra não se lembrar da casa onde morou e em outra feita, a casa é retratada com alguns detalhes interessantes, como a antena para internet do pai ou o tanque onde a mãe lavava roupas.

Na conversa com o pai, este disse que em Paulo Afonso trabalhava com mercearia e, que foi apenas em Itaboraí que começou a trabalhar com manutenção de computadores por ter perdido seu emprego no ‘canteiro de obras’. Fiquei pensando o quanto aquela casa desenhada por Shirley realmente retratou a realidade do espaço outrora vivido em Paulo Afonso. Será que Shirley não estaria inserindo elementos da casa de Itaboraí em Paulo Afonso? Novamente recorro à fala de seu pai, dizendo que sempre fez uso da internet e, que esta vivencia

tecnológica os acompanha desde Paulo Afonso. Portanto o desenho de Shirley me lembra o que Vigotski chama de atividade Reconstituidor ou Reprodutivo, na medida em que

Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. (...) O comum em todos esses casos é que a atividade nada cria do novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia (VIGOTSKI, 2009, p .11-2).

Vigotski ressalta a perspectiva ativa e imaginativa das ações empreendidas por Shirley, de tal forma que imaginar e criar estão imbricados em suas ações cotidianas, por exemplo, presentes sempre no ato de brincar. Quando chegava o momento da ida ao pátio, Shirley logo procurava algo para fazer com as amigas. Uma brincadeira que mais participava era a de ‘salão de cabeleireiro’. Maquiagens, adornos para braços e cabelos, pentes e penduricalhos diversos estavam ao alcance das mãos e, conseqüentemente, da imaginação. Sentavam-se na grama sintética, organizavam o ‘salão’ e, iam convidando crianças e adultos a comparecerem. Algumas vezes, umas meninas entravam na fila para ‘fazerem’ os cabelos e/ou unhas, outras vezes, como não havia ninguém na fila, revezavam-se entre si.

Em um destes dias de brincadeira de ‘salão de cabeleireiro’, as ‘donas do salão’ vieram até mim e começamos a conversar, tendo o foco do assunto pairado sobre os meus cabelos, que – que estavam entrando em um processo de branqueamento, sem tinta - uma das crianças - Vitória – ficou de pé atrás de mim e começou a mexer neles, falando que estavam com cores diferentes. Shirley se levanta, mexe junto com Vitória nos meus cabelos e diz: *“nossa, seus cabelos estão ficando feios, você precisa fazer alguma coisa com eles, tia.”* Ao que eu respondo: *“estou deixando meus cabelos ficarem brancos, não vou pintar mais.”* Shirley dá meia volta, para na minha frente, coloca as mãos na cintura e com ar de quem diz que cada um faz o que acha melhor pra si diz: *“hummm...se você gosta mas, veja bem, continue sendo minha tia, porque seu cabelo está parecendo o da minha vó.”* Mesmo sabendo que eu queria deixar meus cabelos ficarem brancos, fui convidada a ir ao ‘salão’ para pintá-los. Não houve argumento que eu dissesse que as convencesse do contrário. E lá fui eu me sentar na grama sintética.

Quando releio este trecho do diário de campo, o conceito de cronotopia de Bakhtin me vem forte à mente. Os diferentes tempos que coexistem em um mesmo espaço e vice-versa, mostram que Shirley depreende conceitos através de sua vivência (entendida aqui como o

termo “*perijivanie*” cunhado por Vigotski 2010). A apreensão do fato de que pessoas com cabelos brancos são velhas, são conceitos culturais construídos em nossa sociedade, tornando hegemônica o fato de que pessoas com cabelos escuros são consideradas novas e, quem sabe, algo para além do não dito verbalmente por Shirley, mas demonstrado pela sua expressão gestual e facial – que pessoas com cabelos brancos são consideradas ‘desleixadas’. Dias depois, sou recebida na escola pela Vitória, dizendo que conheceu uma pessoa que tinha os cabelos brancos iguais aos que os meus iriam ficar. Pergunto qual a idade da pessoa. Ela não soube me responder. Sou mais direta na pergunta: ‘*é uma pessoa velhinha?*’, e ela diz: ‘*não tia....não é velhinha não.*’ Shirley, que estava próxima, escutando a conversa, não diz nada. Momentos mais tarde, quando estávamos no pátio, me chama e pede para olhar meus cabelos, se os mesmos haviam ficado mais brancos. A temporalidade que marca os conceitos de Shirley sobre cabelos brancos naquele momento, parecia ruir. Ela não mais fazia ‘caras e bocas’ para os meus cabelos. Dia após dia, pedia para eu me abaixar para ela ver o quanto mais haviam ficado brancos.

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. (VIGOTSKI, 2010, p. 17)

O ser humano se encontra em constante estado de transformação, estando sempre em um eterno inacabamento enquanto sujeito, que ora age de uma forma, ora age de outro jeito. Compreender a concepção proposta por Vigotski, provoca que meu olhar se transforme ao passo de compreender que as experiências de Shirley, assim como as minhas, são cumulativas e qualitativas, afinal de contas, fixamos em nós, de forma mais aparente, as experiências mais significativas que temos/tivemos. Nossas experiências (minha e de Shirley) não possuem similaridade, a não ser por vivenciarmos o mesmo espaço escolar na cidade de Itaboraí - ela como aluna e eu como pesquisadora. As experiências de Shirley não se aproximam das experiências que tive/tenho. O mundo vivenciado por Shirley se encontra distante do meu mundo. Os espaços experienciados por Shirley não se deparam com os meus. E por conta da proposta desta pesquisa, o ambiente escolar nos uniu, fazendo-nos vivermos juntas por dois

anos e meio, em um processo de descoberta, de provocações, de um intenso mecanismo de aproximação e distanciamento. Aproximação no decorrer dos dias em que passamos juntas no campo de pesquisa e, distanciamento, ao ler e interpretar as unidades teóricas que abarcaram esta pesquisa, longe do espaço escolar em que nos encontrávamos. Desta forma, eu e Shirley criamos um processo de unidade entre nós duas e os ambientes em que estávamos e, assim, vivenciando a pesquisa, acabo por confirmar a ideia de vivência (*perijivanie*) proposta por Vigotski. Conceito este que permite pensar o sujeito para além de uma lógica meramente temporal de seu desenvolvimento.

Conhecer como as crianças elaboram suas experiências cotidianas leva a refletir sobre o desenvolvimento destas como sujeitos únicos e criativos que, mesmo imersos num dado contexto histórico-cultural, constroem trajetórias e vivenciam experiências pessoais singulares na sua relação com o mundo.

A interdependência dos espaços-tempos, na constituição de quem sou e de quem Shirley se mostrou ser para mim, trouxe mais forte para a cena da pesquisa o conceito de vivência (*perijivanie*), alargando o olhar para a possibilidade de não se pensar a lógica cronológica para o desenvolvimento humano, pois cada contexto tem seu próprio ordenamento. Não se pode ignorar a situação do meio cultural e social em que o sujeito se encontra inserido e o espaço-tempo por ele já vivenciado, pois não há uma lógica sequencial de temporalidade. Os espaços-tempo se fundem, se encontram presentes na lógica de pensamento e ação do sujeito. Isto significa olhar ao mesmo tempo o momento atual da vida de Shirley e atentar-se na percepção do quanto de seu espaço-tempo anterior permanece vivo dentro de si.

A vivência (*perijivanie*) ajuda na compreensão de que há uma unidade entre as pessoas e, entre as pessoas e o meio. Unidade esta que é intrínseca na constituição da singularidade do sujeito, assim, não há como pensar e ver Shirley única e exclusivamente como ex-moradora de uma cidade do interior baiano, ou olhar para Shirley e vê-la apenas como estudante de um estabelecimento público de educação infantil na cidade de Itaboraí.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (...) na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível

das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686)

No meio – seja este o anterior ou o atual - estão presentes os elementos históricos e geográficos que exercem influência sobre o processo de pensar e agir do ser humano, portanto, ao mesmo tempo em que se vivencia algo novo dentro de um novo espaço-tempo, as experiências anteriores do antigo espaço-tempo, não são descoladas do sujeito. Este é um princípio do conceito de vivência que trago para as linhas desta tese. A vivência em sua condição de unidade, favorece a tomada de decisão de crianças e adultos, estabelecendo uma relação entre o que se pensa e o que se faz, dentro do espaço-tempo em que se encontra. Vigotski e o conceito de vivência, evidencia o caráter único e singular da experiência da criança junto ao seu contexto histórico-cultural e, portanto, geográfico. (Lopes, 2013).

Reconhecendo a vivência como a unidade experienciada pelos sujeitos em sua passagem pela vida e ao mesmo tempo reconhecendo que a vivência não se constitui apenas do espaço físico vivenciado, mas também constituído da singularidade de cada pessoa, faz com que a pesquisa com ser humano se torne algo complexo e distinto, exigindo do pesquisador um olhar cauteloso para com os possíveis desdobramentos da própria pesquisa em si.

A vivência não representa apenas a experiência do sujeito no ambiente em que ocupa, mas também se constitui da singularidade deste indivíduo. Segundo Vigotski (2010, p. 686) “Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.” Assim, é de se compreender que toda a atitude tomada pelo sujeito terá elementos pertencentes à sua particularidade como sujeito e a particularidade do meio em que se insere.

Em uma aula assistida na UFJF no dia 14 de abril de 2016, sobre Materialismo Histórico Dialético, proferida pelo professor Dr. André Martins, este trouxe, dentre várias outras citações e falas, o conceito de bloco histórico cunhado por Gramsci. Este conceito, me auxiliou na compreensão do conceito de ‘vivência’ (perijivanie) trazido por Vigotski. Em das citações apresentadas na aula

O homem é também o conjunto das suas condições de vida [...] O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa”. (MARTINS apud GRAMSCI, 2016)

Isto permite dizer que bloco histórico indica a indissociabilidade das coisas, tal como no exemplo apresentado na aula assistida: muro de estacionamento. Sabe-se que este muro contém: tijolo, cimento, pedra, areia, água; mas depois de pronto, o muro nunca voltará a ser o que era antes de se tornar um muro, ou seja, mesmo que seja derrubado, não voltará a ter os mesmos tijolos, a areia, as pedras, o cimento, a água. Não há como separar os elementos que fazem parte do muro ora formado. Conhece-se as particularidades dos elementos constitutivos do muro e não os elementos separados em si, consegue-se perceber as particularidades que compõem o muro, mas este nunca poderá voltar a ser o que era antes de se tornar muro. Tal como o conceito de bloco histórico é o conceito de vivência (perijivanie), indicando a indissociabilidade entre sujeito e meio. A noção de bloco histórico me auxiliou a compreender o conceito de vivência, pois a indissociabilidade do ser humano cria o princípio de unidade entre o sujeito, que com toda sua singularidade, também atua no meio cultural. Crianças e adultos estão em constante processo de formação de sua constituição identitária e, é impossível pesquisar a criança dentro do espaço escolar, deixando de observar toda a construção pessoal que esta traz para dentro do ambiente escolar e que é cunhada através de sua vivência nos vários locais e com as várias pessoas com as quais esteve.

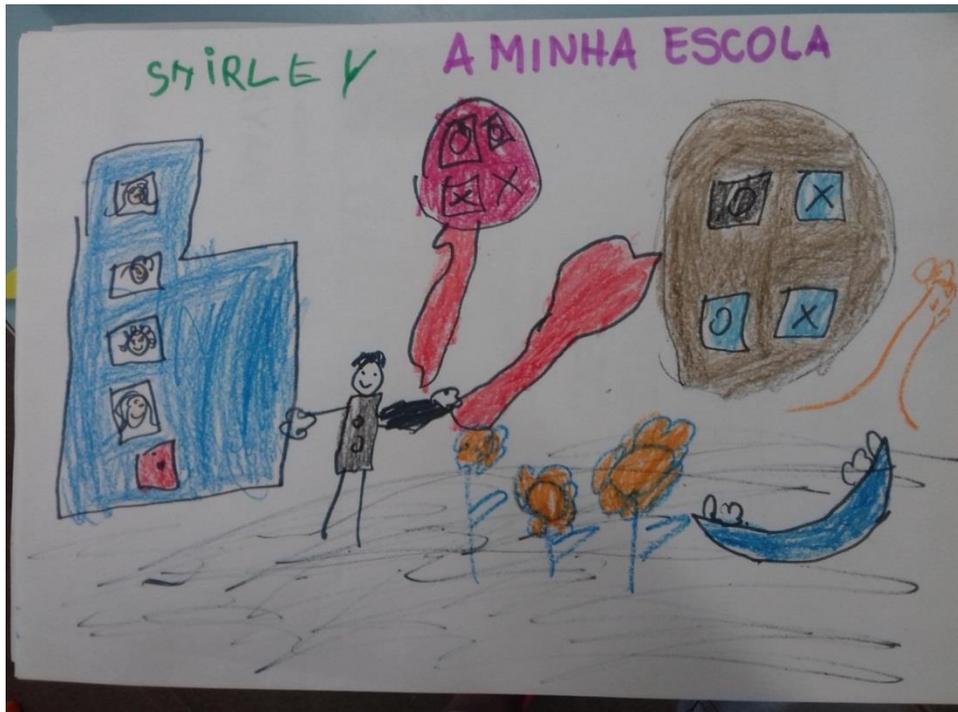
O retratar o espaço escolar, fornece uma ideia da unidade criada a partir das experiências de Shirley dentro do CEMEI. O receber uma criança migrante dentro do espaço escolar, que não possuiu vivência anterior até aquele momento, seja na escola, seja na cidade, requer que no mínimo meus olhos se voltem para o que Shirley traz deste ambiente. A representação imagética abaixo está associada a uma fala de Shirley, na qual expressa o seguinte:

“Tia, eu não quero crescer não.”

“Porque você não quer crescer?”

“Se eu crescer vou ter que sair dessa escola, e eu amo estudar nessa escola.” (nota de campo, julho de 2016).

Figura 16



Representação sobre a escola

4. A construção da identidade e diferença por/com Shirley.

“Na Bahia a gente só come feijão branco, mais nada ... e arroz e carne, não tem mais nada no mercado... eu vou trazer amanhã feijão branco pra você conhecer... minha mãe vai trazer amanhã.” Shirley, setembro de 2016

Diferenças constituem pessoas e, através destas são constituídas as identidades de cada um, ou poderia ser o contrário, a identidade de cada pessoa marca a diferença entre elas. Identidade é relacional, pois depende de algo de fora dela para existir, assim, acredito que Shirley, apresentada no CEMEI como uma criança migrante seja fruto da existência de crianças não migrantes presentes no mesmo espaço. Esta construção é simbólica e social que, trazendo a marcação das diferenças existentes entre pessoas, serve tanto para determinados grupos sociais ganharem visibilidade e respeito, quanto para serem excluídos. A questão em voga é: que ação exclui e que ação respeita a identidade cultural de cada pessoa. A identidade é marcada pelas diferenças existentes e, para algumas diferenças é dada uma importância maior.

Acompanhei Shirley por dois anos enquanto criança matriculada no CEMEI Visconde de Itaboraí e, a peculiaridade que a envolve, que a designa, a fez uma criança diferente das demais ali presentes naquele pequeno universo, pois era uma criança migrante. Estar migrante naquele novo espaço foi para Shirley uma experiência, a partir do momento em que não houve, por parte das demais crianças, uma rotulação negativa, ou seja, não houve uma segregação das crianças para com Shirley. Meu olhar adulto, que por muito tempo, estratificou atribuições às crianças com as quais lidei, precisou ser questionado, pois eis que estava em frente à uma criança, dona de uma forte liderança e, migrante, com algumas características diferentes das crianças naquele universo presentes. A escuta e o movimento de observação passaram a ser meus companheiros, ouvia e observava mais que falava.

A estrutura identitária é aberta, tem uma história e produz histórias; as identidades se cruzam e, às vezes, se confrontam. Cada indivíduo, mesmo antes do seu nascimento, vivencia esse processo, visto que lugares, práticas,

objetos e língua destinados a cada criança, já se encontram organizados por seu grupo de origem. (AQUINO, 2015, p. 96)

Shirley, filha mais nova de um casal de baianos, tendo uma irmã 8 anos mais velha, teve sua concepção pensada e desejada pelos seus pais, portanto, desde ali, naquele momento, ainda no ventre de sua mãe, a identidade de Shirley estava sendo construída. Ainda não sabiam o sexo do bebê, mas os pais já lidavam com este pequeno ser como sendo o mais novo integrante daquela família moradora do interior baiano. Conversavam com a irmã mais velha sobre o/a bebê, conversavam com o/a bebê. Assim, ao nascer, Shirley já continha traços identitários que a constituíam como uma cidadã baiana.

Compreender que a identidade é um processo em construção, supõe compreendê-la em transição, como um processo não acabado. Identidade é algo mutável, construído no seio de cada grupo familiar de origem – nível micro - como também obtendo influências da sociedade – nível macro. Não poderia lidar com Shirley sem a noção de que sua identidade estava (e ainda está) em processo de construção. Todas as aprendizagens obtidas, quando moradora de Paulo Afonso e do Prata, vez ou outra vinham à tona em Itaboraí, fato que gerava aprendizagem coletiva e afetava não só as crianças, mas também ela própria, pois que muitas vezes, era questionada acerca de algo, como no fato já relatado sobre a merenda escolar.

O feijão branco citado na abertura deste capítulo era um elemento desconhecido do G5 – grupo de crianças de sua sala de aula – mas que foi rapidamente explicado por ela para o grupo que logo citou outros elementos da culinária. Esta conversa aconteceu no momento do almoço, no final de uma manhã chuvosa do mês de setembro de 2016. Sentadas à mesa, as crianças aguardavam serem servidas pela merendeira do CEMEI e, enquanto umas recebiam o prato de almoço, as outras olhavam o cardápio que estava sendo servido e, a conversa começou com uma criança citando não querer que colocassem feijão no prato dela, ao que Shirley emenda dizendo: *“Sabia, na Bahia a gente só come feijão branco, mais nada ... e arroz e carne, não tem mais nada no mercado.”* As crianças se entreolham, algumas riram, mas nenhuma disse nada. Senti que era um momento para uma intervenção e disse: *“não conheço feijão branco, nunca provei.”* As crianças me olharam, algumas repetiram minha fala e, antes que eu dissesse mais alguma coisa, Shirley completou: *“eu vou trazer amanhã feijão branco pra você conhecer... minha mãe vai trazer amanhã.”* Àquela altura, a profissional responsável pela secretaria, pediu silêncio às crianças. Todas já estavam com seus pratos e se

deliciando com a comida servida. O cardápio composto de: arroz, feijão, macarrão e carne moída, foi do agrado da grande maioria, mas nem todas conseguiam comer em silêncio. Shirley continuou com a conversa gastronômica: *“Gosto de cebola queimada, é a única cebola que eu provei, aí gostei.”* Vitória ao lado de Shirley exclamou: *“Cebola? Eca!”* Shirley riu da amiga e seguiu a ministrar uma aula de digestão alimentar: *“Minha mãe falou que quando a gente come a comida vai se espalhando e depois vai pro estômago. Minhas coxas estão crescendo, estou comendo muito e minhas coxas estão ficando gordinhas.”* Novamente o pedido de silêncio foi feito às crianças e, não pudemos dar sequência à conversa.

Comer feijão branco causou estranheza das crianças em relação ao que Shirley estava habituada a comer, mas uma estranheza que uma vez levada à tema de diálogo e sanada as dúvidas, partiu-se para uma próxima ação, seja voltar à brincadeira, seja voltar a lanchar, seja ir ao banheiro, seja lá o que quiseram/puderam fazer. Gostar de feijão branco não era negar o gostar e a existência do feijão preto. Ambos os tipos de feijão eram do agrado de Shirley. O que ela demonstrou na pequena conversa relatada acima, é que ela conhecia outro tipo de feijão, desconhecido das pessoas que ali estavam. Firmava ela, ali naquela breve conversa, um conhecimento que somente ela detinha, ao ponto de dizer que a mãe dela levaria no dia seguinte para eu conhecer, para eu provar. Shirley naquele momento, fez uso de uma forma alimentar típica de sua família. Mostrou a apreensão do conhecimento obtido no seio familiar e, dividiu este conhecimento com todos nós que naquele momento dividia a mesa do refeitório.

É preciso constatar a pluralidade das identidades humanas, das formas de ser criança, afinal, como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.37), “a pluralidade não é uma parada temporária no caminho para a perfeição ainda não atingida, mas o elemento constitutivo da existência humana.” (FARIA e FINCO, 2013, p. 110)

Identidade imutável de seu local de origem? Não. Apenas o gosto por um elemento da culinária que não deixou de fazer parte dos hábitos alimentares daquela família. Shirley estava aberta a novos conhecimentos, a novos gostos, novos paladares. “As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas, quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições.” (Woodward, 2014, p. 33).

Nomeando algumas identidades que Shirley se faz possuidora (no meu olhar), pode-se dizer que ela é uma criança e ao mesmo tempo, migrante, possuindo assim, duas características que a fazem pertencer a um universo subalterno. Subalterno pela natureza da construção social de identidades, que assim como estas, são consideradas inferiores a outras. A infância, por exemplo, quando hoje a identificamos como construção social, constitui um avanço na forma de ver e estar com a criança, pois na sua criação, a invisibilidade da criança se compôs pela própria constituição do nome – *in + fans = “não fala”*. Visões que, atualmente, procura-se romper: a invisibilidade da infância e o folclorismo destinado à cultura migrante.

(...) o problema é que a escola contemporânea, tornada obrigatória na segunda metade do século XIX, foi formada com base em uma nação, uma bandeira e um idioma – todos no singular. Nesse cenário, como seria possível garantir o espaço/tempo para a expressão da diversidade dos alunos? (HARTMANN, 2017, p. 58)

tem se definido identidade como um processo de tornar idênticas determinadas características individuais ou coletivas, a fim de também as diferenciar. (...) Quando falamos em brasileiros, gaúchos, nordestinos, ou mesmo professores, pedagogos, médicos e operários, homogeneizamos um conjunto muito grande de pessoas singulares, por meio de características muito amplas que tornam opacas as particularidades. Marcando o país, o estado, o município, o local de residência ou de trabalho pode-se homogeneizar grupos recorrendo-se a um único significado. Mas, como argumenta Stuart Hall (1997) muita coisa fica “de fora”. (POOLI e FERREIRA, 2017, p. 20)

Identidade, como as citações acima pontuam, sugerem um trabalho pedagógico alicerçado em um padrão pré-determinado por uma pedagogia e um currículo que trata a diferença como o *‘elemento estranho no ninho’*, procurando meios, nas escolhas das práticas pedagógicas a serem implementadas, para extirpar o diferente, proclamando determinada identidade como sendo a ideal, assim, entendida como um processo de homogeneização de determinados segmentos sociais, marcando-os, determinando suas condutas e ações pela particularidade de pertencimento à uma região de nascimento ou moradia, a um grupo social, a um gênero e outros. No caso desta pesquisa, até que ponto, ser uma criança migrante interferiu nas posturas que os profissionais da educação e crianças tiveram para com Shirley no decorrer de sua estadia no CEMEI?

A marcação de uma identidade, ou seja, o assumir-se pertencente a uma determinada identidade acontece, segundo Bauman (2005), quando não se está seguro de quem se é, de seu local de pertencimento; quando se tem receio da não aceitação do outro em relação a quem se é. Identidade, portanto, termo polissêmico que serve tanto para acolher, abrigar, vincular, como também, para segregar, homogeneizar e discriminar. Ao ter Shirley como protagonista dessas páginas, o processo de identificação ou não a uma determinada identidade ficou a cargo dela própria, um trabalho cuidadoso a ser realizado de modo a não permitir que meu olhar para com sobre ela, determinasse algo que ela não era.

A fala que abre este capítulo, versa sobre alimentação e, quando o assunto era alimentação, Shirley delineava todo o seu gosto pelas comidas feitas por sua. Não logro êxito em dizer que, todos os elementos citados por Shirley como sendo sua alimentação favorita, são comidas típicas baianas, pois que muito do cardápio das regiões se tornaram inter-regionais. Através das palavras de Shirley, o feijão branco, para mim visto como algo pontual, não cotidiano, ganhava uma importância por mim desconhecida. Falar sobre o feijão branco deixava um traço luminoso no olhar de Shirley, não saudoso, mas um olhar de quem conhecia o que era bom, o que era gostoso. O arroz e a carne eram elementos da culinária que também se faziam presentes no cardápio das escolas de Itaboraí. O elemento diferente ali naquele contexto citado, foi o feijão branco.

Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2014, p. 74)

Pensar em uma pedagogia que problematize as diferenças é crer que todo profissional da educação terá condições de dialogar com as perguntas intervenientes que farão parte do processo pedagógico. O olhar atento, livre de rótulos e estereótipos.

Além das brincadeiras, era também quando o assunto era alimentação que a Bahia se fazia 'viva' nas falas de Shirley. Foi do coentro ao feijão branco, argumentando sobre o ter ou não ter determinado alimento, quando apresentada à merendeira Mariana. Esta ação não indica apenas uma regionalidade nordestina intrínseca, mas um gosto peculiar pela alimentação que lhe fora apresentada quando moradora de seu local de origem. Não há como identificar uma identidade inflexível naquela criança. Na crise atual sobre as identidades, em que estas, em

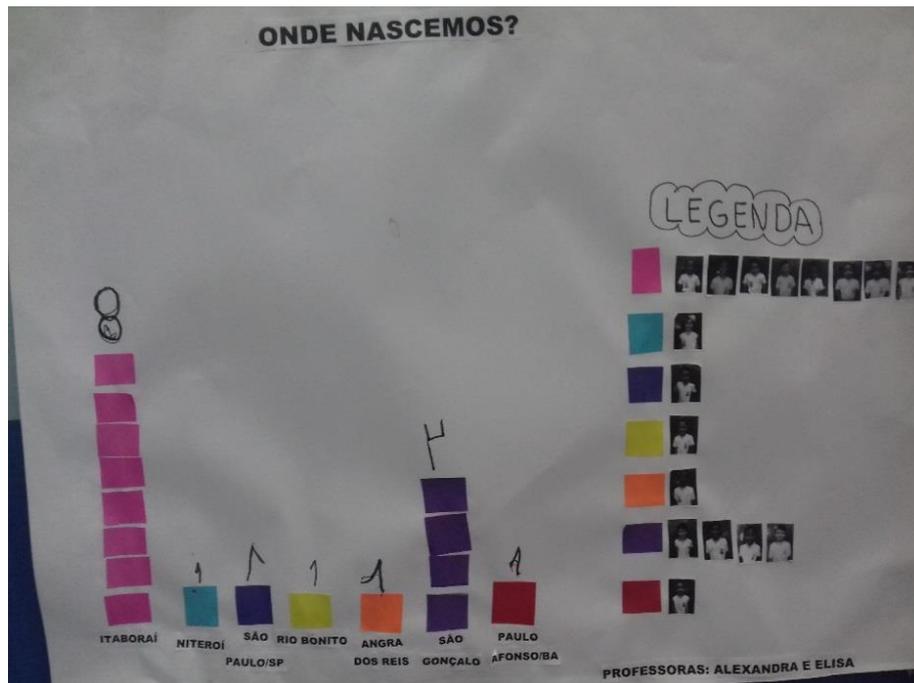
parâmetro com era moderna, estão em ‘desestrutura’, pois a ordem social, econômica e política leva à uma nova constituição do sujeito, surgindo questionamentos sobre as atuais formas de ser e estar no mundo.

Segundo Moita Lopes (s/d) o aprendizado da identidade se dá de acordo com os comportamentos aprendidos socialmente, em interação com o grupo social da qual faz parte. “(...) uma mulher, aprende a ser mulher na vida social (...) a linguagem constrói o mundo e nos constrói”, trazendo assim, o entendimento de que as identidades, assim como já pontuado sobre a infância, são construções sociais. As identidades adquirem sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos que as representam. A construção da identidade pela qual Shirley me foi apresentada no CEMEI – criança e migrante, foi construída a partir de suas experiências nas regiões em que viveu até chegar à Itaboraí. Ao chegar em Itaboraí, esta identidade sofre alteração em seu processo de constituição. A interação com as outras crianças e com os profissionais da educação, levou Shirley a mesclar o apreendido em sua região de origem, com as experiências vividas na cidade que abrigou sua família.

As crianças da sala de Shirley conheciam sua história, sabiam que Shirley não havia nascido em Itaboraí; e, este pertencimento a outro espaço nunca foi motivo de exclusão de Shirley em sua sala. As crianças, através do projeto anual que delineava as práticas pedagógicas da escola, sempre que podiam, referenciavam Shirley como sendo uma das crianças que ‘veio de fora’.

A professora de Shirley durante o ano de 2016, através do projeto anual delineado pela Secretaria Municipal de Educação, realizou uma atividade, após as crianças demonstrarem desejo de conhecimento às cidades de nascimento de Shirley e outro amigo. A sequência didática, que estava alinhada ao projeto anual da SEMEC e alinhada às ações pensadas pela escola, consistia em atividades ao longo do mês de junho e julho de 2016, apresentando não só a cidade de Itaboraí, mas também as cidades e estados de nascimento dos demais amigos. Chegando à campo, vi preso no mural do lado de fora da sala do G5, a primeira atividade realizada.

Figura 17

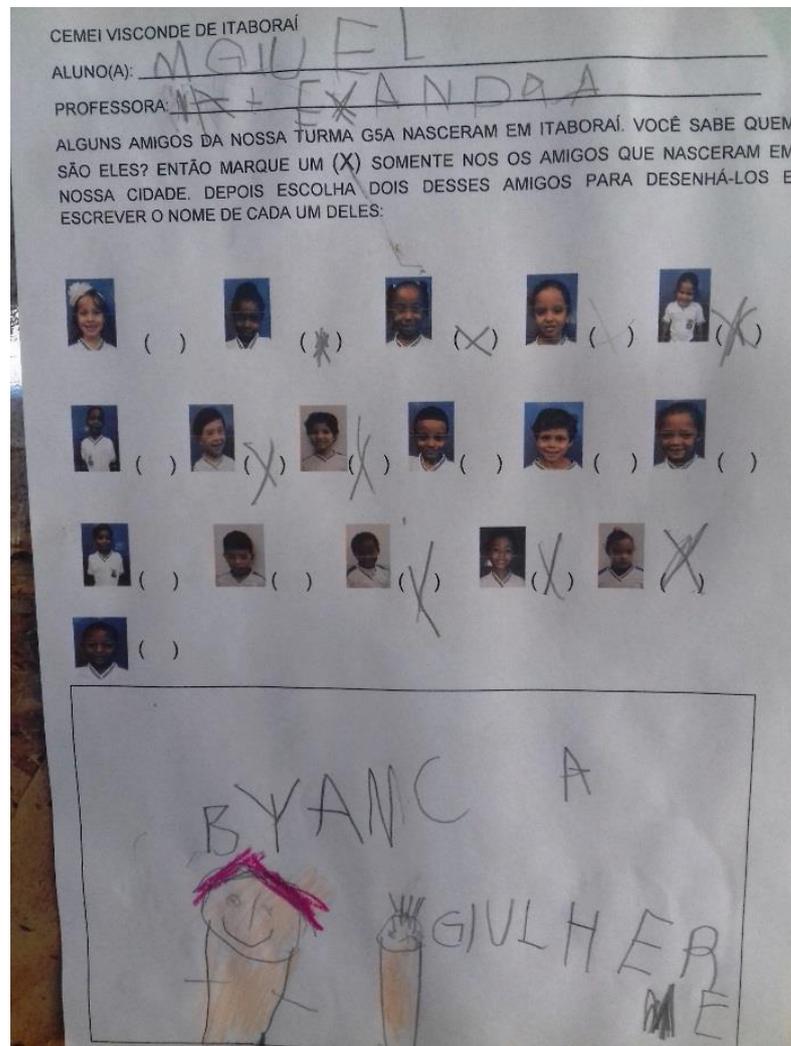


Nota de campo junho de 2016

Estava enquadrando a planilha para ser fotografada e, logo algumas crianças vieram ter comigo para perguntar o que eu estava fazendo. Parei, expliquei o que eu queria, que havia gostado da tabela elaborada e não me faltaram explicações sobre como foi o desenvolvimento da atividade. Vitória, Bianca e algumas outras, disseram que para a realização da atividade acima, foi feita no momento final da rodinha, onde a professora fez uso da certidão de nascimento delas, lendo o local de nascimento – cidade – de cada uma das crianças. Com as informações obtidas foi elaborado o gráfico pelas próprias crianças, que ao realiza-lo, usaram papeizinhos coloridos recortados no formato de quadrados, facilitando a leitura do mesmo. Para cada cidade, um quadradinho colorido de cor diferente, com isto tiveram uma dimensão numérica dos locais de nascimento, colocando na legenda a foto de cada criança de acordo com seu local de nascimento.

As crianças estavam no pátio brincando e, quando chamadas para retornar à sala, foi lhes apresentado a atividade abaixo, dando sequência ao estudo inicial sobre os gráficos. Na atividade que se seguiu foi solicitado marcar apenas as crianças nascidas em Itaboraí e, algumas crianças utilizaram o gráfico preso na parede ao lado de fora da sala, para auxiliar na elaboração da atividade solicitada pela professora.

Figura 18



Nota de campo junho de 2016

Uma das intenções da atividade proposta, foi verificar se as crianças conseguiam fazer a leitura do gráfico elaborado por elas próprias. Crianças como Shirley, que acabaram logo a realização da atividade, eram solicitadas à auxiliar crianças que encontraram dificuldades na realização da atividade. Após o término da atividade, Shirley foi ter com as amigas para brincarem com alguns blocos de montagem.

A sequência didática pretendida pela professora era apresentar os Estados em que as cidades de nascimento das crianças se encontravam, para um estudo maior e detalhado sobre cada um destes Estados, mas para isto, decidiu realizar uma votação com as crianças para saber delas próprias qual seria o primeiro Estado a ser ‘visitado’ nas atividades que se

seguiriam. Na semana seguinte foi apresentado às crianças uma urna eletrônica e um painel com os Estados que seriam colocados em votação, pois foram os Estados que apareceram nas certidões de nascimento das crianças.

Figura 19



Nota de campo junho de 2016.

Quando cheguei na semana seguinte à escola – dia 23 de junho de 2016 - a sala de leituras havia se transformado em uma sessão eleitoral. As crianças, assim como eu, fomos levadas àquele dia a urna para marcar com um ‘X’ o nome do Estado o qual gostaria que fosse o primeiro a ser apresentado na sequência do projeto. Foi feito uma fila dupla para que cada criança chegasse à urna ‘eletrônica’ e fornecesse seu voto.

Figura 20



Nota de campo junho de 2016

Após o término da votação, as crianças se sentaram no tapete da sala de leituras à espera do resultado. A cada voto que era tirado da urna pela monitora, era sinal de suspense entre as crianças. Monitora Elisa ia tirando os votos da urna, enquanto a professora Alexandra, registrava no painel o voto tirado. Cada criança representante de determinado Estado, torcia para que seu Estado fosse o vencedor na votação, embora a própria Shirley tivesse me confidenciado que havia votado no Pará e não na Bahia, mas, ainda assim, torcia para que a Bahia fosse a vencedora. Não soube como as demais crianças efetuaram seus votos, mas Shirley desejava conhecer o Pará e ao mesmo tempo queria que sua Bahia fosse a vencedora. Professora Alexandra explicou que todos os estados seriam “visitados” pelas crianças, mas começariam por aquele que fosse o mais votado e seguiriam em ordem crescente até o último estado.

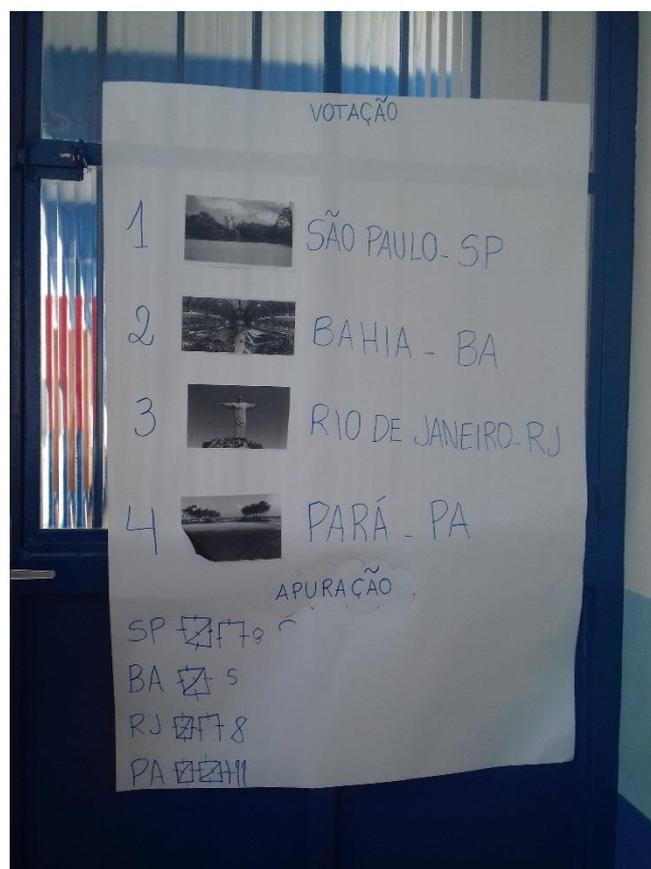
Figura 21



Nota de campo junho de 2016.

O resultado da votação trouxe o Pará como o Estado mais votado com 11 votos, seguido do Rio de Janeiro e São Paulo com 8 votos cada e Bahia com 5 votos. A cada voto uma alegria ou tristeza entre as crianças. Shirley queria que seu estado – Bahia – vencesse as eleições, mas ela própria votou no Pará e a cada voto e cada aumento de distância de votos entre os Estados, Shirley ia ficando triste ao perceber que a Bahia estava tendo poucos votos, até que ao final da votação, após a contagem dos votos pela Alexandra, notando que a Bahia havia ficado em último lugar, mostrou-se explicitamente chateada, feições tristes e foi acalentada pelo amigo Kaique e amiga Vitória, que amparando-a levaram-na para se sentar no tapete e ficaram fazendo carinho nos cabelos dela e dizendo: *“não foi nada não.”*(...) *“vai passar.”* (...) *“fica triste não, a gente vai pra Bahia também.”*

Figura 22



Nota de campo junho de 2016.

Professora Alexandra, após o término da votação, levou o mapa político do Estado do Rio de Janeiro e um mapa político (em tamanho menor) do Brasil. Não havia tempo hábil para levar algo referente ao Pará, portanto, a atividade proposta foi no intuito de consolidar o conhecimento das crianças em relação à localização da cidade de Itaboraí. As crianças foram levadas a conhecer, questionar, encontrar cidades e localizarem a cidade de Itaboraí e, por fim, colarem as fotos deles próprios nas cidades em que nasceram. Enquanto realizavam a atividade, ouvi Davi questionando: “*O Brasil é menor que o Rio de Janeiro?*” ao que Alexandra interveio e disse que só encontrou aquele mapa do Brasil para levar para eles. Davi olhou, olhou e se mostrou não satisfeito com a resposta, mas ainda assim, retornou à atividade.

Figura 23



Nota de campo junho de 2016

Após Davi, foi a hora de Shirley contestar: *“Nossa, tem muita gente que nasceu em Itaboraí, como vamos fazer para caber todo mundo aqui?”*, em uma clara referência ao tamanho do espaço para a quantidade de crianças. Resolveram que fariam setas para indicar as crianças nascidas em Itaboraí, caso, não desse para colocar todas em frente à cidade. E assim, foi feito.

Apresentar este relato de parte de um projeto que estava se desenhando no G5 do CEMEI auxilia a olhar para o espaço da Educação Infantil como espaço de diáspora, entendendo-o como “espaço dos que estão e dos que vieram, não mais a ideia de pátria (idealizada e homogênea)” (ABRAMOWICZ, 2017)

Pensar a educação infantil como espaço de diáspora, parte do entendimento de “criança como autóctone e estrangeiro” (idem), como Norte-Sul, como etapa e experiência, luz e sombra, traço e mancha. Empreender tal ação nos exige tensionar, suspeitar e suspender as verdades, as definições, as nomeações. (AQUINO, 2015, p. 103)

Ao tomarmos as crianças como estrangeiras e considerarmos os estudos da sociologia da infância e da geografia da infância, vemos que as crianças produzem seus territórios – espaços significados e que demarcam sentidos de pertencimento. As crianças produzem cultura. (AQUINO, 2015, p. 103)

Ao pretender levar as crianças à uma ‘viagem’ pelos Estados de nascimento das crianças, o objetivo era deixar claro que há outros espaços de origem de crianças e adultos e que estes espaços se entrelaçam em outros espaços, criando o lugar de pertencimento de cada um. Crianças nascidas em Itaboraí, foram levadas a conhecer espaços anteriores de pertencimento de outras crianças. Espaços estes permeados de simbolismos que se traduzem em falas e ações do outro na sala de aula, mas esta ação junto ao outro não deve ser elaborada como um trabalho de integração, pois esta ação pode servir para minorizar e sugerir a homogeneização de práticas pedagógicas, pois a diferença demarcada possuirá dia e hora para ser comentada e trabalhada, como algo folclórico, enquanto data comemorativa por exemplo, contribuindo para a exacerbação da desigualdade, desconsiderando as variações heterogêneas provocadas pelas culturas infantis em voga nas salas de aulas, pois “a pluralidade não é uma parada temporária no caminho para a perfeição ainda não atingida, mas o elemento constitutivo da existência humana.” (Faria e Finco, 2013, p. 110).

Apesar da prática pedagógica por mim acompanhada ainda necessitar de ajustes, como, por exemplo, referenciar o tamanho cartográfico coerente entre o Estado do Rio de Janeiro e Brasil e, ainda as dimensões presentes nas atividades apresentadas sobre as cidades e Estados de nascimento das crianças – como por exemplo, apresentar a personagem Zé Carioca, como único símbolo do Rio de Janeiro e o samba como única fonte musical, foi a prática pedagógica pensada naquele momento para aproximar crianças de origens diferentes sem que estas se sintam preteridas por não nascerem na cidade de Itaboraí, abrindo o CEMEI a outros movimentos de práticas pedagógicas, na tentativa de oferecer novas experiências às crianças que não aquelas engessadas dos tradicionais modelos pedagógicos. As pesquisas e práticas pedagógicas precisam provocar inclusão das diferenças, rompendo “com a dicotomia paradigmática do normal *versus* anormal, do capaz de ajudar *versus* o necessitado de ajuda, etc.” (Marques, 2012, p. 109)

Refletir sobre os diferentes espaços das infâncias permite descentrar nossos olhares das dimensões físicas e ambientais que instituímos como as mais adequadas para as crianças, esquecendo-nos muitas vezes que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas. Nesse sentido, entendemos que os espaços embora prontos, construídos e idealizados por nós adultos não garantem relações humanas baseadas em sentimentos de respeito pela diversidade, pelas pluralidades das infâncias ali contidas. (DELGADO e MÜLLER, 2006, p. 8)

Estes diferentes espaços de educação para a infância, precisam ser espaços que permitam a multiplicidade de experiências como espaço público que é, sendo “o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação (...) possibilitando à criança outros agenciamentos, afetos e amizades.” (Abramowicz, 2013, p. 11), traduzindo-a como protagonista que é. E, ser protagonista consiste em reconhecer que cada ser humano é potencialmente sujeito de sua própria história, alimentando o paradigma da comunhão, em que no contato com a diferença há o estabelecimento do respeito no lugar da tolerância, “pois é possível tolerar negando e invisibilizando a existência”. (Santos e Gonçalves, 2013, p. 107), rompendo com a universalidade que acabou por inserir todas as pessoas dentro de um mesmo padrão cultural.

Práticas Pedagógicas nascem nos seios das escolas decorrentes das ações diretas de professores e professoras que ao estabelecer a sua rotina pedagógica, estabelece junto com ela a prática da inclusão ou exclusão. As atividades humanas são permeadas de linguagem, linguagem em que se faz presente o sentido ideológico da crença do professor ou professora; assim, “todo signo⁷ é ideológico, toda mudança social, cultural e histórica é mudança de signo, que reflete na linguagem, nas estruturas sociais. Por isso, é a linguagem o local da materialização da ideologia.” (Santos e Gonçalves, 2013, p. 102)

Shirley fez parte de uma escola que pertencia a uma rede de educação pública e, que recebia os projetos anuais de um departamento da SEMEC. Chegou e continuou a ser a criança migrante desta escola. Escola esta que recebeu inúmeras crianças migrantes e que solicitou auxílio ao GRUPEGI para poder pensar práticas pedagógicas que fossem inclusivas. Abrir-se a escuta foi o primeiro passo para a aproximação de crianças e profissionais da educação no tocante a pensar pedagogicamente ações inclusivas para elas. No decorrer dos anos de 2016 e 2017 me abri a escuta, percebendo que a riqueza da minha pesquisa se concentrava no registro que faria de Shirley. Percebi que, além da escuta, havia de trabalhar a receptividade em relação à crítica.

Shirley era uma criança sincera, que não gostando de algo em mim, não media palavras para me dizer e orientar. Um dia em maio de 2017, chegando ao campo de pesquisa, já atrasada por conta do trânsito, abro a porta devagar, buscando não atrapalhar a rotina da

⁷ Signos podem ser entendidos como objetos materiais do mundo que recebem função no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e passam, a significar além de suas próprias particularidades materiais. (BAKHTIN, 1988)

professora. Abro, entro e encontro as crianças e a professora na rodinha. A professora Alexandra estava contando uma história e eu entrei em silêncio, procurando me fazer invisível. Eis que ao adentrar a sala, Shirley me olha dos pés a cabeça e exclama: *“Tia, sua calça é horrorosa. Já te disse que calça rasgada é feia. Vou te mandar pro esquadrão da moda junto com a tia Alexandra”*. Naquele momento, as crianças se interessaram em ver como eu estava vestida. Olho para Alexandra com um ar de ‘me desculpe’ e percebo que ela também está com uma calça rasgada; sento no chão junto às crianças, olho para Shirley e falo: *“depois você me explica o que é esquadrão da moda.”* Ela fez um sinal positivo com o polegar e, volta sua atenção à história que estava sendo contada. Mais tarde, me aproximo dela e pergunto: *“O que é o esquadrão da moda?”* Alexandra se aproxima para escutar junto comigo a explicação. Shirley explica: *“é um programa que passa na televisão mostrando as roupas que são legais e as que não são legais. Para mim, calça rasgada não é legal, por isso eu disse que vou mandar as duas pro esquadrão da moda.”* Falo para ela que gosto de usar calças rasgadas, Alexandra também diz a mesma coisa e pergunta o porque ela não gosta. Shirley diz: *“só não gosto, acho feia.”* Conversamos mais um pouco sobre roupas e estilos e gostos, aproveitei o modo como cada criança da escola estava vestida, como cada profissional da escola estava se vestindo e, quando me referi aos profissionais da escola, Shirley deu um pulo e disse: *“Tia, tenho que te contar o que a gente fez outro dia aqui na escola, não é tia Alexandra?”* Alexandra assentiu com a cabeça e me situou no fato ocorrido.

No sábado dia 21 de maio de 2017, teve a festa da escola, onde foi comemorado o aniversário da escola e do município reunindo familiares das crianças, as crianças, funcionários e professoras. Houve uma encenação e Shirley interpretou a ex-diretora do CEVINHO Mariana, que por conta da gravidez, precisou deixar a direção. As crianças tinham uma fala curta, ensaiada antecipadamente, a ser apresentada sobre cada diretora. Na hora de Shirley, esta apareceu com as mãos na barriga e disse: *“Bom dia, sou a Mariana e fui a terceira diretora do CEVINHO. Estava de barriga.”* Shirley contou com euforia a dramatização feita e eu fiquei pensando no termo “estava de barriga” utilizado por Shirley para se referir à Mariana. Não havia sido aquele termo o ensaiado para a apresentação, mas Shirley entendeu o porque do afastamento da ex-diretora e interpretou o fato com um vocábulo de sua região de origem. O ‘estar de barriga’ era algo natural para Shirley se referir à uma mulher grávida. Fiquei imaginando qual a reação das pessoas que assistiram à dramatização para com o vocabulário de Shirley. Perguntei à Alexandra como foi a reação das

peças e ela me disse que algumas peças acharam graça do termo usado por Shirley, incluindo a própria Mariana que estava na escola para assistir à dramatização.

O processo de descolonização dos saberes não é estabelecido de modo linear e desprovido de qualquer conflito (...) este processo jamais passa despercebido porque atinge o ser e o modifica, transformando espectadores em atores/atrizes privilegiados/as. A descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização. (FARIA et al, 2015, p. 13)

Ao fazer uso de termos característicos de sua região de origem, Shirley permite a construção de saberes promovida por esta infância, que se desvincula da ‘idade da não-fala’, trazendo a criança como um sujeito histórico, participante ativa da cultura da sociedade em que faz parte.

“Sarmiento sustenta que é a partir da ordem da diferença e não das noções de incompletude ou de imperfeição, que a Sociologia da Infância pode analisar em que momento se estabelece a distinção entre crianças e adultos.” (Delgado e Müller, p.354, 2005). Crianças pensam diferente do adulto, através da reelaboração pela criança das vivências que fazem parte do universo cultural em que estão inseridas. O autor alerta para a perspectiva diacrônica⁸ da geração, pois as crianças de hoje são diferentes das de outras épocas, o que significa pensar nas crianças de hoje com um distanciamento das nossas experiências do passado. A observação é uma ferramenta importante para que adultos possam colocar-se no lugar das crianças e compreender melhor seus pontos de vista.

O termo ‘diferença’ na concepção de autores da área dos estudos pós-colonialistas, é concebido como “ideia de que todas as culturas estão continuamente se tecendo e, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas.” (FLEURI, 2010, p. 281). É nesta perspectiva que Shirley fez valer todo o conhecimento adquirido com seu grupo familiar, levando este saber para dentro do CEMEI tecendo com outras crianças as construções culturais que fizeram parte daquela escola, naquele momento, com aquelas crianças. “O encontro com o outro, particularmente de outras culturas, favorece uma nova tomada de consciência de si e da própria realidade social. De fato, descobrir a relatividade da própria cultura abre caminho para o descentramento do ponto de vista.” (FLEURI, 2010, p. 291).

⁸ Diacrônica - sequência das diversas transformações.

Em uma das primeiras vezes que escutei sobre o trabalho na perspectiva da compreensão das diferenças, foi a partir do termo ‘*Interculturalidade*’ pesquisado e debatido por Fleuri, mostrando que duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica, para tal, nenhum dos grupos deve se encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas, assim, lidar com a criança migrante requereu mais que aprender a lidar com o outro a partir da tolerância, “já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico.” (Abramowicz, 2013, p.10), requereu o ato de perceber o outro como diferente e, nem por isto, menor; criando então, possibilidades para que as pessoas e crianças possam ser tocadas de forma que criem novas tramas de solidariedade, pensamento e ação.

Agir na diferença é romper paradigmaticamente a estrutura imposta ideologicamente por grupos hegemônicos na garantia pela manutenção do *status quo*, está para além de simplesmente compreender sua existência. Aceitá-las e respeitá-las sim, está a caminho de formulações de práticas pedagógicas emancipadoras, levando as pessoas se entenderem e se aceitarem como sujeitos histórico-culturais. Na prática cotidiana isto significa perceber que as diferenças entre pessoas precisam ser trabalhadas na perspectiva da comunhão, pois viemos de uma sociedade na qual estas diferenças foram concebidas em uma linha de raciocínio dicotômicas: ora negando, ora demarcando-as. (Marques, 2012).

Shirley ainda trazia consigo o pertencimento à uma determinada religião. Em um momento em que estávamos juntas, o assunto veio à tona de uma forma peculiar. Ocorreu no momento do almoço que uma das merendeiras estava com um cordão tendo como pingente Nossa Senhora das Graças e, o pingente tornou-se o assunto da mesa do refeitório. Uma criança perguntou à merendeira se o pingente era a filha dela, ao passo que a merendeira respondeu que não, que era Nossa Senhora das Graças. Shirley imediatamente disse: “*não sei porque vocês gostam destas imagens penduradas no pescoço, eu não uso, nem meu pai, nem minha mãe e nem minha irmã.*” A merendeira explicou que o pingente era por conta da religião dela, que ela acreditava muito em Nossa Senhora e, Shirley emendou dizendo: “*Tia você sabia que eu vou no salão?... vou com a roupa que eu quero, mas sempre é saia ou vestido e minha mãe nunca vai, ela não estuuuda Rezo no salão com meu pai e minha irmã. Quando termina a reunião, tem um homem lá de Jeová e ele faz perguntas e quem sabe tem que levantar a mão para responder. Eu já respondi três vezes. Um dia ele perguntou o que uma pessoa precisa ter para amar Jeová, eu levantei a mão e respondi: “amor”.*”

Shirley com a certeza que lhe era peculiar, estava me fornecendo uma breve explicação de como ser ‘Testemunha de Jeová’. A fala de Shirley demonstra a condição da escola e de seus profissionais que garantiu a ela liberdade de se expressar e mostrar quem é, sem ela se sentir tolhida ou excluída. Trabalhar com a infância a partir do olhar de desconstrução dos conceitos até então intransigentes, “criando espaços nos quais os diferentes sujeitos possam se articular e, como consequência, possam também ser ouvidos.” (Faria et all., 2015, p. 13). Shirley, assim como as demais crianças do CEMEI eram livres para expressarem suas ideias, opiniões, contradições, requerimentos e críticas sem serem alvos de uma pedagogia que os invisibilizassem ou silenciassem.

O paradigma da comunhão traz uma nova forma de lidar com as diferenças, rompendo com a dicotômica ação provocada pelos paradigmas da negação e marcação.

É a pedagogia que não se preocupa mais em como seria a escola “se o outro não estivesse aqui”. Que não ocupa todo o seu tempo imaginando como seria ... se fossem todos normais, se todos aprendessem, se todos os professores e todas as professoras fossem bem instruídos e bem pagos, se todas as escolas fossem bem equipadas, se toda gestão fosse democrática É a pedagogia que vive a realidade tal como ela é, em sua diversidade e riqueza. (MARQUES, 2012, p. 110)

O paradigma da comunhão propõe o encontro com o outro, ao compreender que é através deste encontro que as identidades se forjam, o reconhecer-se em um mundo imerso na alteridade em que ele se apresenta, questionando práticas pedagógicas e ações que subjuguem determinada cultura, promovendo rupturas e conflitos, nas quais as mais variadas identidades se configuram, possibilitando o conhecimento e o respeito ao outro com suas opiniões e contradições.

Outro momento que Shirley deixou transparecer a Bahia na sala do G5 foi no decorrer de uma atividade em que o solicitado pela professora Alexandra foi uma produção textual com as crianças que versava sobre o lugar, dia e hora do nascimento. Houve produções das mais variadas, as crianças entenderam a proposta (quem não entendia, Alexandra explicava novamente com outras palavras) e a responderam coerentemente. Antes da realização da proposta, houve na rodinha, um momento para que todos pudessem se manifestar a respeito da temática, sendo que, quando uma criança relatava ter nascido em tal lugar, Alexandra sempre dava entonação ao local de nascimento, questionando se o mesmo era em Itaboraí,

perto de Itaboraí ou longe de Itaboraí. A produção abaixo é de Shirley. Convém atentar para o fato de que ela desenhou, no momento de seu nascimento, o parto normal pela qual veio ao mundo tendo a acolhida do médico, além de relatar para a produção textual, o calor da Bahia como uma característica forte do seu lugar de nascimento. Shirley foi a única criança que fez o desenho tendo ela mesma fora da barriga da mãe.

Figura 24

CEMEI Visconde de Itaboraí
Aluno: SHIRLEY Data: 15/06/2016
Professora: ALEXANDRA
Agora que você já sabe o lugar, o dia e a hora em que você nasceu vamos escrever uma história do dia do seu nascimento. 20:30 Showly
Como estava o tempo?
ESTAVA CHOVENDO MAS TAVA CALOR PORQUE NA BAHIA FAZ MUITO CALOR.
O que estava acontecendo?
A MINHA MÃE ESTAVA QUASE DESMAIANDO DE DOR NA VERDADE NA BARRIGA PORQUE EU ESTAVA CHUTANDO MUITO.
Como você acha que foi?
MEU PAI LEVOU MINHA MÃE PARA O HOSPITAL. O MÉDICO DE ITOU ELA NA CAMA E EU SAÍ. O MEU PAI FICOU ESPERANDO A HORA DA VISITA PARA PODER ME PEGAR.
Faça um desenho desse momento

The form contains two drawings. The left drawing is a red scribble with a small figure at the bottom left. The right drawing is a blue and pink scribble with a circular shape in the center and a small figure on the right.

Nota de campo, junho de 2016

Shirley relata sobre o episódio que envolve seu nascimento referendando com naturalidade o parto normal de sua mãe e a acolhida que teve do médico. Comenta sobre o calor da Bahia, ainda que estivesse chovendo, em uma reflexão que mesmo chovendo, a Bahia é um lugar quente. Diz sobre a espera do pai para pegá-la ao colo e, em momentos distintos

no CEMEI, quando escutei-a falar sobre o pai, foi sempre com muito carinho denotado na fala e no olhar. Tudo relatado com naturalidade.

O ato de falar sobre as questões cotidianas que lhes são próximas, faz com que Shirley se aproxime afetivamente da professora e dos demais colegas de turma, já que a produção textual elaborada foi lida pela professora em sala de aula. Esta aproximação permite que a construção de saberes infantis sofra um alargamento, possibilitando crianças e adultos o conhecimento de fatos que estão para além das fronteiras da sala de aula.

Os atravessamentos simbólicos, presentes em atividades como a relatada acima, forneceu sentido e significado à mesma, a partir do momento em que Shirley compreendeu o que lhe era solicitado e conseguiu se descolar do presente momento vivido e ‘viajado’ em memória, talvez através de fatos narrados por seus responsáveis, aos fatos solicitados na atividade. Esta ‘viagem’ no *espaçotempo* permite dizer que as “maneiras de ver, sentir, agir no mundo das crianças, por mais que passem por uma cultura que se engendra e se produz na sociedade, a partir do mundo dos adultos, podem ser potencializados a partir da própria criança.” (Redin, 2010, p. 247), construindo assim, suas identidades, sabedoras das diferenças que lhes são peculiares, trazendo estas ao centro das discussões entre colegas de classe, afirmando-se como construtoras de culturas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendo aqui esgotar os assuntos referentes à criança migrante. Trazer uma criança migrante como atora principal destas páginas, ocorreu no caminhar durante a pesquisa, foi uma bela surpresa, abraçada e acolhida para continuar o olhar sobre a criança migrante. No princípio da proposta de pesquisa, o movimento era entender como as crianças migrantes da rede municipal da cidade de Itaboraí se inseriam dentro dos espaços já organizados para elas. Qual seria o impacto para estas crianças estarem fora de seus locais de origem e com um espaço pensado por outrem para atendê-las, porém, no momento em que funcionários migrantes das empresas parceiras da Petrobrás começaram a retornar para seus locais de origem, com suas famílias, a pesquisa necessitou ser redesenhada e, eis que surge Shirley.

O meu olhar para com a pesquisa precisou ser alterado, pois não estaria mais envolvida na compreensão de um universo macro, mas sim, a partir do momento em que Shirley participa ativamente do processo de pesquisa, em nível micro, acompanhando, ouvindo e conhecendo uma criança migrante. Shirley me fez perceber o olhar para o singular ao invés de um olhar plural, passei a conhecer uma criança migrante de uma forma mais particularizada.

Escrever estas breves linhas das considerações finais, traz alívio a mente por saber que uma tarefa foi cumprida. A pesquisa teve seu início, seu meio e caminhando para algo que não posso chamar de fim, pois que o movimento migratório nunca deixará de existir. Crianças desde a mais tenra idade e desde os primórdios da história do Brasil se viram as voltas com o ir e vir, o estar aqui e/ou acolá. Crianças negras violentamente vieram a bordo de navios tumbeiros e/ou negreiros, sem o seu entendimento. Crianças indígenas sendo abruptamente aculturadas pelos jesuítas sob a pretensão de torná-las cristãs, sendo assim retiradas do seio de sua família e alterando o seu local de moradia. Crianças brancas vindo de Portugal, sem seus pais, assumindo postos de trabalho, como os de grumetes.

Crianças que no olhar da Idade Média, não passavam de adultos em miniatura, ‘pequenos Jesus’, capazes de suportar dores físicas e castigos e, cuja alma infantil era considerada um ‘papel em branco’, uma ‘tábula rasa’, uma ‘cera virgem’, facilmente moldável, na qual qualquer coisa, poderia ser escrita.

Infâncias e crianças que sempre se fundiram à vida cotidiana da sociedade, mas ainda invisibilizadas. O avançar dos tempos pouco trouxe mudanças na concepção de entendimento sobre a criança e sobre a infância. Chega-se na Idade Moderna, no Brasil colonial e vemos a criança ser nomeada anjo, pois sua morte não causaria tanta dor aos familiares se pensassem no retorno desta ao reino dos céus. Chamada ‘moleque’ (criança escrava) e ‘criança-diabo’

(criança da casa grande) traçando a diferenciação, que se fazia desde então, sobre as classes sociais. Crianças vítimas do abandono, do nascer sem estar sob o seio de uma família, de serem colocadas na Roda dos Expostos, de não ter uma política pública que implemente ações de higiene para que não morram com tanta facilidade. Crianças pertencentes a uma sociedade que as tratou com invisibilidade.

Pesquisar sobre a Sociologia da Infância mostrou que a concepção de infância e criança foi modificada. A criança não é mais a folha de papel em branco na qual o adulto imprime o que quiser. Esta criança é dona de uma voz, tem suas considerações sobre o mundo e exerce uma participação ativa sobre este. Fatos que Shirley conseguiu traduzir muito bem nas linhas desta tese. Pesquisar com Shirley nada mais foi que uma bela conversa entre pessoas amigas, mostrando a organização do pensamento infantil e como este aparece nas teorias estudadas.

Conhecer a Geografia da Infância contribuiu para o entendimento de que culturas são forjadas no seio de cada sociedade, de cada família e, cada criança é oriunda de um determinado lugar, possuindo assim, posturas e pensamentos diferentes. Shirley chegou à Itaboraí tendo vivenciado a vida em outros dois locais, mostrando e contando fatos apreendidos nos lugares vividos.

Vigotski permitiu entrever, através do processo de imaginação e criação e da vivência, que os aspectos circundantes pertencentes à Shirley criaram traços únicos em si. Os elementos cunhados no decorrer das experiências de Shirley nos lugares vividos, deixaram marcas únicas. O questionar sobre o cardápio servido na escola, enaltecendo elementos da culinária que sua mãe trouxe da Bahia, foi um dos exemplos deste fato. Vigotski argumenta que no decorrer do processo de desenvolvimento humano, descobre-se que a heterogeneidade é constitutiva deste ser. Cada humano, cresce diante do improvável, não possuindo condições de obter controle total das situações a serem por ele vivenciadas. Assim, Shirley se fez migrante, deixando a praça onde brincava com seus amiguinhos rumo à desconhecida cidade de Itaboraí e tudo mais que essa viesse a lhe oferecer.

Esta tese escrita no caminhar entre lugares, me fez sentir uma migrante dentre os espaços trilhados, instigando o saber pelas culturas a conhecer ou as já conhecidas. Conhecer novos espaços, criar novos laços de amizade foi algo ganho com a pesquisa. Itaboraí era uma cidade desconhecida para mim e fui me apropriando do espaço, de cada local visitado, observando-os, perguntando, conhecendo. Cada história ouvida tendo o Comperj como pano de fundo, fazia uma linha do tempo em minha mente. Ouvia as crianças migrantes contarem sobre suas viagens, qual o transporte utilizado para chegarem até Itaboraí com suas famílias.

De uma forma imagética me inseria nas histórias contadas, tentando me conectar com os espaços e lugares. Ficava imaginando a viagem das pessoas migrantes, os ônibus, as estradas percorridas para chegarem até Itaboraí, as paradas no meio do caminho, as suas bagagens (o que será que foi considerado prioritário para virem com eles?) e o chegar à nova cidade. Um novo canteiro de obra, o encontrar-se com novas pessoas, um trabalho em um novo lugar. Ouvir as pessoas nativas de Itaboraí e a relação que travaram com o Comperj, algumas acreditando no alavancar econômico da cidade e outras sentindo perder espaço de trabalho para as pessoas migrantes.

Imaginava as crianças destas famílias sentadas horas dentro dos ônibus – inquietude ou calma? Crianças aventurando-se com suas famílias rumo ao desconhecido – teriam elas o conhecimento disto? Crianças ouvidas pelas famílias para a ocorrência do movimento migratório ou simplesmente acompanhando sem ter ciência do que ocorria? Questões que passaram pela minha mente e me inquietaram durante a pesquisa.

Estar, conhecer e conversar com crianças migrantes sobre o movimento de vir para Itaboraí me mostrou que o local de origem delas ficava cada vez mais pertencente à uma lembrança, que se não fosse reavivado, lembrado, comentado, ficaria preso na memória. Shirley, em dois anos de contato comigo, trouxe a ‘Bahia’ mais em situações provocadas pela prática pedagógica empregada pela escola e suas professoras do que por ela própria. Poucas foram as situações que Shirley trouxe a Bahia sem ter a influência de algo externo. Nem mesmo a culinária, por exemplo, foi algo perceptível se não fosse a influência externa, seja a conversa no refeitório, seja a prática pedagógica implementada, por mais que tenha ficado claro que elementos da culinária regional baiana, fazia parte do cotidiano de sua família. Os espaços e lugares baianos, com os quais Shirley conviveu, aos poucos pareceram algo que foi vivido muito tempo atrás. Conhecer a criança é impossível não tendo a contribuição espaço-temporal pensado por Vigostki. Shirley em menos de dois anos pertenceu a três locais distintos – Paulo Afonso; Prata e Itaboraí. A relação meio-hereditariedade representada como a unidade de vivência por Vigotski é diretamente proporcional a essa relação espaço-temporal. (Santana, 2014, p. 168).

Comentando sobre outros aspectos vistos no decorrer da pesquisa, ressalto as práticas pedagógicas que me remeteram a um olhar folclórico para com as crianças migrantes – como por exemplo, as mostradas no II JOPEI em 2014. Não posso deixar de mencionar que considerei tal fato um avanço, pois foi um momento de na qual foi mostrada a existência de

crianças migrantes dentro da rede. O eixo detonador do projeto lançado anualmente pela SEMEC tinha liberdade para ser posto em prática de acordo com a realidade de cada estabelecimento escolar. É neste item que centra-se a atenção. O trabalho docente precisa ter um olhar cuidadoso e delicado de forma a trabalhar com as diferenças.

O olhar folclórico ainda é uma realidade presente em muitas salas de aula. A escola ainda é pensada no singular, sendo assim, a educação voltada para as diferenças humanas está ‘engatinhando’ no seio educacional. Escolas e profissionais da educação ainda esperam a ‘criança ideal’ e, ao receber ‘crianças no plural’ se assustam e/ou as rotulam. A proposta do GRUPEGI em Itaboraí, quando através da parceria da SEMEC junto à UFF, foi para auxiliar professores e professoras para receber as crianças migrantes que chegavam dentro das escolas da rede municipal. O que foi visto no II JOPEI em 2014 mostrou que ainda havia muito por melhorar.

A prática pedagógica cunhada e apresentada no II JOPEI mostrou um olhar turvado dos e das professores e professoras para as diferenças que se fizeram presentes dentro das redes. A recepção às crianças migrantes foi pensada na ‘criança’ e não nas ‘crianças’. O acolhimento - no sentido literal e simbólico da palavra - ainda está distante de ser atingido. Professores e professoras ainda viam o diferente como o estranho e, talvez este olhar não seja culpa apenas destes profissionais. Os cursos de formação de professores e professoras precisam trabalhar com a multiplicidade de pessoas que fazem parte do universo dos estabelecimentos de ensino e, a necessidade urgente de formação continuada, como a que ocorreu com a parceria do GRUPEGI, para atualizar o olhar dos profissionais da educação diante de novas demandas de público.

A igualdade de tratamento ainda é um mito. Crianças foram levadas a cantar, desenhar, dançar e participar de uma rotina pedagógica que folclorizou seus locais de origem, como se todas as crianças nordestinas, por exemplo, tivessem o mesmo apelo cultural. Por mais que se reconhecesse a pluralidade de corpos existentes nas escolas, o retratar o local de origem destas crianças ainda foi folclorizado, presos em uma única cultura como sendo parte integrante da multiplicidade de crianças.

Não se pode precisar os resultados que foram alcançados com a vigência de práticas pedagógicas como as vistas no II JOPEI, porém, a singularidade das práticas pedagógicas, pensadas na ‘criança’ e não nas ‘crianças’ pôde ter como efeito o anulamento de culturas ainda invisibilizadas no seio de nossa sociedade, como exemplo, cito minha ida ao CEMEI

Visconde de Itaboraí para início da pesquisa em que a professora da turma em que eu ficaria não soube dizer quais eram as crianças migrantes que faziam parte da turma da sua sala de aula. Esta invisibilidade em relação à criança migrante, me fez crer que por mais que a demanda de crianças migrantes tivesse aumentado nas escolas da rede municipal, profissionais da educação se mostraram tímidos na receptividade e reconhecimento das diferenças à estas crianças.

Na pesquisa *com criança* percebi o quanto o movimento das falas, escutas, diálogo, se torna imprescindível para ver a criança como protagonista. Uma fala da pesquisadora Luciana Hartmman traduz o que encontrei ao longo da pesquisa *com criança*: “Ao encarar a aprendizagem pela alteridade, assumimos os inúmeros ruídos de comunicação, a incompletude da compreensão, a ausência de respostas precisas.” (Hartmann, 2017, p. 60). Isto significou conversar com as crianças e estar atenta aos assuntos que elas me levaram. Os ruídos na comunicação surgiam, vira e mexe precisávamos ajustar as falas, as compreensões sobre o que cada criança dizia era motivo de outras perguntas feitas e o assunto inicial corria por entre os dedos.

Crianças são curiosas, este movimento de escuta e terminar a pesquisa me trouxe a certeza de que o caminho para uma educação de qualidade para crianças perpassa pela qualidade de conhecimento na formação do profissional de educação infantil. Crianças são protagonistas, são co-construtoras de culturas, mas não conseguem fazê-lo sem o aval e apoio do professor. Se o professor não entende o movimento feito pela criança, esta pode ser ‘taxada’ de transgressora de regras e quiçá se tornar malvista dentro do espaço escolar.

Os referenciais teóricos trazidos para diálogo, referendam a criança autora e a pesquisa me permitiu olhar uma criança autora sem deslocar o olhar da prática pedagógica com ela exercida no âmbito escolar. Seres humanos são seres coletivos e, como tal Shirley nos ambientes em que se encontrou exerceu seu processo de autoria em conjunto com as demais pessoas presentes neste espaço. Isto permite considerar que a criança não exerce, isoladamente, seu protagonismo; este se faz mesclado entre o conhecimento das regras sociais que permeiam o espaço e de negociações entre adultos e criança e entre crianças e crianças.

Protagonismo presente não só em Shirley, mas também nas demais crianças que pertenciam ao espaço do CEMEI. Shirley foi a protagonista desta tese, portanto, seu protagonismo se fez sentir de uma forma mais intensa. A particularidade que fez de Shirley a protagonista central destas páginas – criança migrante – pertence a duas classes, consideradas

subalternas na nossa sociedade adultocêntrica e regionalista. A diferença que demarca Shirley diante do CEMEI, se apresenta dessa forma por conta do local em que me inseri para a realização da pesquisa, ou seja, Shirley é migrante devido ao fato de ter vindo da Bahia ao estado do Rio de Janeiro junto com sua família em busca de melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete e VANDERBROECK, Michel (org.). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP : Papyrus, 2013.

ABRAMOWICZ, Anete. Conferência de Encerramento. In: **III Simpósio Luso Brasileiro de Educação Infantil**. Universidade Federal de Alagoas, 2017.

ACNUR. **Agência da ONU para Refugiados**. Disponível em:
http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016
Acessado em: 20 de março de 2016

ADUS – **Instituto de Reintegração do Refugiado** – Brasil. Disponível em:
<http://www.adus.org.br>
Acessado em: 20 de fevereiro de 2017.

ALENCAR, Emanuel e GALDO, Rafael. **Oito anos após ser anunciado, complexo petroquímico em Itaboraí se resume a uma refinaria e já custa o dobro**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/infograficos/comperj/>

ANDRADE E SILVA, José Bonifácio de. **Representação à Assembléa Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil Sobre „A Escravatura“**. Rio de Janeiro: Typographia de J. E. S. Cabral, 1840.

AQUINO, Ligia Maria Mota Leão de. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: **Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP : Leitura Crítica – ALB, 2015, p. 95-105

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo : Martins Fontes 2003.

BANDEIRA, Luiza. **Sem programa específico para refugiados, Brasil põe centenas de sírios no Bolsa Família**. Disponível em:
http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151013_bolsa_familia_sirios_lab
Acessado em: 21 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **CONARE**. Disponível em:
<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/paz-e-seguranca-internacionais/153-refugiados-e-o-conare>
Acessado em: 23 de janeiro de 2017.

BRASIL. **IBGE**. Disponível em:
<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD105> Acessado em: 30 de março de 2016.

BRASIL. IBGE. **Imigração Subvencionada**. Disponível:

<http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/339-teen/vocabularios/2196- imigracao-subvencionada.html>

Acessado em: 21 de julho de 2016.

CARVALHO, Alexandre Filordi de e MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (org) **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo : Cortez, 2010, p. 65-84
COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro : Zahar, 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre : Artmed, 2011.

CHRISTENSEN, Pia. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: MÜLLER, Fernanda (org) **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo : Cortez, 2010, p. 143-164

DELGADO, Ana Cristina Coll e Müller, Fernanda. **Tempos e Espaços das Infâncias**. Currículo sem Fronteiras. Volume 6, nº 1, p. 5-14, jan/jun 2006

DELGADO, Ana Cristina Coll e Müller, Fernanda. **Sociologia da Infância**: Pesquisa com crianças. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>
Acessado em: 23 de outubro de 2014.

FANTÁSTICO. **Imigrante diz que muitos brasileiros consideram haitianos como escravos**. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/07/imigrante-diz-que-muitos-brasileiros-consideram-haitianos-como-escravos.html>

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem a diferença. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (org) **Educação Infantil e Diferença**. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (org) **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP : Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lucia Goulart de et all. Invitações Pós-coloniais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et all (org.) **Infâncias e Pós-Colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP : Leitura Crítica – ALB, 2015, p. 11-23

FERREIRA, R. C. F. Mundo rua: lugar de criança. In: SILVA, L.S e LOPES, J. J. **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói/RJ: Editora da UFF, 2010.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto : Edições Afrontamento, 2004.

FREITAS, M. T. A. **Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica**. Juiz de Fora: 2000.

GÓES, M. C. **A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico**. *Cadernos Cedes*. São Paulo, nº 24, p. 17-24, 1991.

GONDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro : DP&A, 2006.

HARTMANN, Luciana. **Desafios da diversidade em sala de aula**. *Cadernos CEDES*: Campinas, v.37, n. 101, p. 45-64, jan-abr 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, J. J. & SIVA, L.S. P. (orgs.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói/RJ: Editora da UFF, 2010.

_____. & VASCONCELLOS, T. **Geografia da infância: territorialidades infantis**. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp. 103-107, Jan/Jun 2006.

_____. & VASCONCELLOS, T. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

_____. **Então somos “Mudantes”**. Niterói, 2003. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

_____. Grumetes, pajens, órfãs do rei ... e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro : DP & A, 2005a.

_____. **Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias**. Cuiabá : Revista Educação Pública, 2013.

_____. **Então somos “Mudantes”**. Texto para o fórum Mundial das Migrações. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ladem/files/2009/05/texto-para-o-forum-mundial-das-migracoes-16.pdf>

_____. **Infância Migrante: Lugar, Identidade e Educação** . 26ª Reunião Anual da ANPED. Novo Governo. Novas Políticas? 2003a
Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>
Acessado em: outubro de 2015

LOPES, Jader Janer Moreira e MELO, Marisol Barenco de. **“Tinha cebola desmaiada”**: Bakhtin e o Pesquisar com
Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/351/258>
Acessado em 14 de julho de 2017.

MACEDO, Joaquim Manoel de. **O Rio do Quarto**. Rio de Janeiro: Em casa dos Proprietários, 1869.

MARQUES, Luciana Pacheco e Glaucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere. Formação de Professores e Professoras na/para as Diferenças. In: RODRIGUES, Carlos Henrique e GONÇALVES, Rafael Marques (org.) **Educação e Diversidade: Questões e Diálogos**. Juiz de Fora : Editora UFJF, 2013, p. 17-32

MARQUES, Luciana Pacheco. **COTIDIANO ESCOLAR E DIFERENÇAS**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar. / jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolar-e-diferen%C3%A7as.pdf>
Acessado em: 12 de maio de 2016.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças - diálogos com William Corsaro**. São Paulo : Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Antônio Pinto de e OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de (org.) **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. IBGE. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49781.pdf>
Acessado em : 3 de julho de 2016.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova Sociologia da Infância**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>
Acessado em 14 de abril de 2013.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. 1937

QVORTRUP, J. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”**. *Pró-Posições*, Campinas, v. 22, n.1 (64), p.199-211, 2011.

REDIN, Marita Martins. Ética, estética e Educação Infantil. In: MÜLLER, Fernanda (org) **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo : Cortez, 2010, p. 240-255

SANTANA, Cláudia da Costa Guimarães. **Vygotsky e a arquitetura das interações: um estudo sobre o arranjo espacial na educação infantil**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, Niterói, 2000.

_____. **A pedologia histórico-cultural de Vigotski**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, Niterói, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização : do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro : Record, 2011.

- SANTOS, Milton. **Por Uma Geografia Nova**. Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo : EDUSP, 1978.
- SANTOS, Núbia Schaper e GONÇALVES, Rafael Marques. Conversas sobre a subjetividade e diferença: o encontro do nós na/da escola. In: RODRIGUES, Carlos Henrique e GONÇALVES, Rafael Marques (org.) **Educação e Diversidade**: Questões e Diálogos. Juiz de Fora : Editora UFJF, 2013, p. 99-111.
- SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (org) **Estudos da Infância** : Educação e Práticas Sociais. Petrópolis : Vozes, 2008, p. 17-39
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Ana Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 196-215
- SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação e Comentários. In: VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo : Ática, 2009.
- TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. São Carlos : UFSCAR, 2013. Tese Doutorado.
- TEIXEIRA, F. E. **Identidade social: breve discussão teórica**. Dissertação de Mestrado/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.
- TEIXEIRA, Claudio Luiz Rodeghieri. **A indústria têxtil em Valença -1905 a 1932: o Operário entra em cena**. Dissertação de Mestrado. Vassouras: 2002.
- TUAN, Y. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.
- VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e Lugar de criança**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf>
Acessado em: 12 de março de 2015
- VIGOTSKI, L. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Psicologia USP, São Paulo, 21(4), p. 681-701, 2010.
- VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo : Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **A Brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. P. 23-36. Jun.2008.
Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/17391389/Vigotski-A-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianca-traducao-Zoia-Prestes>

Acessado em: 23 de outubro de 2014

VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Tradução de Zoia Prestes. In: PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. 2010. 295p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo : Editora 34, 2017.