

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***Coitado menino está doente!***

**Relación de los niños con "ser extranjero"**

**Mathusalam Pantevis Suarez**

**Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***Coitado menino está doente!***

**Relación de los niños con "ser extranjero"**

**Mathusalam Pantevis Suarez**

**Orientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes**

Tese apresentada como condição para o exame de defesa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora

**Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil**

**2018**

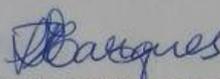
MATHUSALAM PANTEVIS SUAREZ

**COITADO MENINO ESTÁ DOENTE! RELACIÓN DE LOS NIÑOS CON "SER  
EXTRANJERO"**

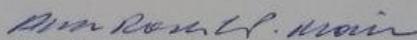
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



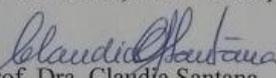
Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



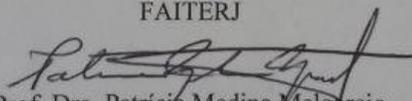
Prof. Dra. Luciana Pacheco Marques  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof. Dra. Ana Rosa Picanço  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof. Dra. Cláudia Santana  
FAITERJ



Prof. Dra. Patrícia Medina Melgarejo  
UNAM - MEXICO

Juiz de Fora, 16 de março de 2018.

*A otros que me constituyen y me afectan...*

*Mathusalam Pantevis Suarez*

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Tercera Edición del Programa de Alianza para la Educación y la Formación (PAEC), de la Organización de los Estados Americanos – OEA, al Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas (GCUB), al Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil, al Ministerio de Educación de Brasil, a la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES* y a la *Universidade Federal de Juiz de fora – UFJF* por hacer posible la realización de este doctorado.

Agradezco a la *Escola Municipal de Santana Itatiaia* de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil por brindarme la oportunidad de trabajar juntos, en especial a la profesora, amiga, traductora, mediadora y Tía Patricia Cestaro por todas las enseñanzas en estos cuatro años de investigación; a cada uno de los niños que hoy me constituyen y transformaron mi yo, que con su escucha amorosa me enseñaron que la diferencia no existe y siempre hay un lugar donde podemos hablar.

Agradezco a mi orientador Jader Janer Moreira Lopes por todos los aprendizajes y por compartir su familia Ana, Lorenzo y Lorena.

Agradezco Al *Grupo de Pesquisa e Estudos da Geografia da Infância – GRUPEGI* y a cada uno de sus miembros que me transformaron este tiempo – espacio.

Agradezco a mi familia que a pesar del tiempo – espacio siempre han sido un refugio en medio del abatimiento.

Agradezco a mis amigos entrañables que estuvieron presentes incansables en noches enteras de cerveza y bohemia, amigos de ayer, de hoy, de mañana y de siempre... si estás leyendo esto, tú sabes que hablo de ti.

Al zorro que tantos días escucho al principito hablar y hablar y contribuyo con su escucha amorosa y sensible en la consecución de este doctorado

Al tiempo y al espacio y todos esos que transitaron por allí y que hoy me constituyen...

## PREÁMBULO: PARA LEER ESTE CUENTO

Él comprendió que los lugares quedan guardados dentro nosotros,  
comprendió que, si el lugar somos nosotros...  
¡Nosotros somos el lugar!

*O menino que coleccionava lugares*  
(Traducción nuestra, JADER JANER)

Esta investigación (cuento, historia) es una provocación, es un malestar, una piedra en el zapato; para muchos puede ser divertida para otros chocante pero, de algo que puedes estar seguro como lector es que este texto puede provocar alguna afectación en ti.

Para leer este texto es importante tener en cuenta que su construcción se da a partir de las vivencias y experiencias que tuve en mí caminar por la vida; narro las diferentes vivencias y experiencias tanto personales como profesionales y académicas. Recuerdo cada uno de aquellos acontecimientos que me afectaron y que me ayudarían a encontrar un camino a seguir en la investigación con niños.

En consecuencia, dicha autorreflexión de vivencias y experiencias en mi vida me conducen al estudio de los niños y sus infancias partiendo de que yo también, fui parte de aquella cultura infantil que se enmarca en diferentes aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, geográficos, temporales, entre tantos otros.

Como investigador me reconozco “extranjero” durante muchos acontecimientos de mi vida y vivo ser “extranjero” durante la con-vivencia con los niños donde, evidentemente se puede corroborar mi inmersión en el estudio. Durante todo el camino de la investigación se generan varias tensiones entre ellas relato diversas angustias y obstáculos que se fueron presentando y que poco a poco se convirtieron en desafíos que se fueron logrando.

Dicha investigación se encuentra en un espacio – tiempo no lineal ya que, tiene que ver con las vivencias y experiencias propias que están insertas en diferentes contextos como Colombia en diferentes épocas de mi vida.

Por otro lado, un espacio – tiempo en la con-vivencia con niños brasileiros en la *Escola Municipal Santana de Itatiaia*, en la *Universidade de Juiz de Fora – UFJF*, en el Barrio *São Pedro*, de la ciudad de *Juiz de Fora*, del *Estado de Minas Gerais*, Brasil, distante de Bogotá, Colombia alrededor de 7.500 kilómetros y en un tiempo más reciente.

Además, en esta investigación con niños se realizaron todas las transcripciones a las notas de campo en el mismo espacio donde se producían: la Escuela. Es decir, todos los acontecimientos dados en la con-vivencia niños – extranjero fueron transcritos en el espacio – tiempo donde fueron producidos debido a que, al intentar llevarlos de un lugar a otro y de un tiempo a otro, se podía alterar la información o perder acontecimientos valiosos.

Con los acontecimientos producidos en nuestra con-vivencia, se re-elaboraron y se organizaron estéticamente dichos acontecimientos produciendo con ellos, una serie de cuentos donde se evidencia nuestra con-vivencia niños - extranjero. Cuentos que, fueron contados a los niños y donde se reconocía el otro y su diferencia. Los autores de esos cuentos somos todos los protagonistas de esta historia:

- ✓ *As questões do estranho, do adulto* [Las cuestiones del extraño, del adulto]
- ✓ *O menino Esperto!* [El niño experto]
- ✓ *O conto da tartaruga* [El cuento de la tortuga]
- ✓ *De onde é sua fala, rapaz?* [¿De dónde es su forma de hablar, muchacho?]
- ✓ *Que língua enrolada é essa rapaz?* [¿Qué lengua enredada es esa muchacho?]
- ✓ *A reflexão do doente* [La reflexión del enfermo]

En este orden de ideas, hacemos una diferenciación entre interpretar los datos y la re-elaboración propuesta por Vigotski (diversas obras); para el caso de la interpretación consiste en repasar una y otra vez los datos recolectados y, para la re-elaboración (cuentos) de los datos consistió en vivir, con-vivir, sentir, afectarse por cada uno los acontecimientos que iban surgiendo en la con-vivencia.

Así las cosas, durante todo la lectura van a con-vivir con un texto que fue surgiendo a partir de una con-vivencia con los diferentes protagonistas del mismo es por ello, que en varios momentos pueden llegar a sentir estas vivencias próximas a la realidad de muchos de ustedes.

El habla escrita en este texto es producto de las polifonías de los protagonistas. Transitan en una frontera sin límites de idiomas intentando develar el portugués como idioma oficial del contexto donde se da la investigación, español idioma oficial del investigador y otros idiomas no oficiales por donde transitamos como el portuñol (mezcla del portugués con algunas interferencias del español), el esportugués (mezcla del español con alguna interferencias del portugués).

Asimismo, se mantienen estas polifonías como parte de un proceso de escucha sensible, como un reconocimiento a esa voz política que debe ser escuchada amorosamente, reconocida por todos nosotros aunque, los niños y las infancias tengan sus propias lógicas independientemente que las reconozcamos o no pero, el ejercicio es ese reconocer al otro que nos afecta.

Se trata de dar sentido a esas voces, de escuchar esa voz, de tener sensibilidad en la investigación con niños, de comprender al otro como diferente y respetarlo desde su diferencia. Una diferencia como proceso de padecimiento pero con amor.

Por esta razón, se mantienen esos diferentes idiomas oficiales y no oficiales por respeto a los mismos y a ustedes como lectores que merecen la información de primera mano y por la afectación que tuvieron todos los sujetos protagonistas de esta investigación. El objetivo al realizar dicha aclaración no es otro que, mantener informado al lector de lo que vera en este texto y en ningún momento de legitimizar o deslegitimizar alguna lengua o idioma en específico.

También, es importante aclarar en este sentido que algunos autores citados pueden presentar grafías diferentes en la escrita de sus apellidos ya que, se mantienen las grafías de las fuentes consultadas, como es el caso de autores como: Vigotski o Vigotsky y, para el caso de Mijail Bajtín en lengua española y Mikhail Bakhtin en lengua portuguesa, se tratan de los mismo autores pero con traductores diferentes. Además, que muchas de las obras fueron leídas en español y en portugués, como es el caso de Gabriel García Márquez, el propio Vigotski, para mantener el tránsito libre en esa frontera.

Al respecto en el Libro Pensamiento y Habla de Vigotski (2007) en la Notas del Traductor: Vicisitudes de la Palabra:

De este modo, hemos intentado escribir las palabras rusas tal como suenan al oído; por eso, ponemos Vigotski (que también puede ser un apellido esdrújulo: Viúgotski, con una <<u>> tras la primera consonante) y no Vigotsky, Vygostki o Vygostky (... ) (p.CXLVIII)

Asimismo, aparecen conceptos como Zona de Desarrollo Inminente - ZDI traducidos del ruso al portugués directamente en una crítica a las diferentes traducciones de la obra de Vigostki a diferentes idiomas y que tal vez muchos de nosotros conocemos esos conceptos traducidos como Zona de Desarrollo Próximo - ZDP, ampliamente criticada por Prestes (diversas obras) que defiende como ZDI y a la cual nosotros nos sumamos.

Prestes (2014) sostiene al respecto:

Es por eso que esta cuestión de diferencia entre la Zona de Desarrollo Próximo, Zona de Desarrollo Inmediato y Zona de Desarrollo Inminente es importante. Yo insisto en “inminente” porque es justamente en la inminencia de ocurrir, puede o no ocurrir. Puede o no. En el ejemplo de que ocurra una guerra en Ucrania. Es inminente que acontezca una guerra, pero nosotros no sabemos si va a acontecer. Nosotros deseamos que no ocurra. Es en este sentido es que yo intento siempre buscar una palabra que transmita mejor lo que el autor quiere decir. (Traducción nuestra, p.344)

Si comparamos los dos conceptos “próximo” e “inminente” a partir de la definición que tiene el Diccionario de la Real Academia Española (RAE): “próximo, ma: (...) 1. adj. Cercano, que dista poco en el espacio o en el tiempo. 2. adj. Siguiendo, inmediatamente posterior” y, para el caso de “inminente (...) 1. adj. Que amenaza o está para suceder prontamente”. Aquí cobra aún más sentido el porque nos unimos a dicha propuesta así, mi formación siempre haya estado permeada por la Zona de Desarrollo Próximo.

Así las cosas, los invitamos a leer este texto abriendo todos los sentidos, a con-vivir con y reflexionar acerca de la diferencia a través del habla:

*(...) eu era um estrangeiro, um recém -chegado – não fazia muito tempo, um refugiado de outro país, um estranho. Depois disso naturalizei-me britânico, mas, uma vez recém – chegou, será possível abandonar essa condição algum dia? (BAUMAN, 2005, p.15)*

**Sean bienvenidos, sejam bem-vindos...**

## RESUMÉN

El objetivo de esta investigación fue reconocer como los niños comprenden y se relacionan con el “ser extranjero” en el encuentro con otras culturas: infantil, adulta, brasilera, colombiana, etc., que conviven en la escuela, todo acontece en un espacio – tiempo diferenciado. En esa convivencia se reconoce en los niños la posibilidad de crear y construir sus propias historias, experiencias y vivencias, en un diálogo de saberes y de reelaboración a través de cuentos.

Son los niños que nos llevan a descubrir la metodología de investigación con niños, donde ellos son protagonistas con voz propia y proponen las herramientas usadas, las actividades que quieren desarrollar y cómo las quieren desarrollar con la colaboración de la profesora. Se aborda así, la tarea de investigar con niños y las implicaciones que tiene el entrar a una cultura diferente a la nuestra, a la del mundo adulto. Se define el habla como elemento fundamental en la relación niño – extranjero y se presenta como un eje principal en la convivencia además que, es el habla que nos lleva a crear un territorio simbólico que nos permite un dialogo constante en la frontera, entre culturas reconociendo las voces de todos los actores de esta investigación.

Los niños resultan siendo sensibles a la diferencia, a escucharla y a respetarla, a la escucha amorosa entre nosotros y se disponen a acercarse a la frontera y si es necesario transgredir esa frontera, e intentar estar en ese entre voces (*ês*) (voces de voz en español y *vocês* de nosotros en portugués). Todo remite a un desplazamiento del tiempo y del espacio en el cual el otro no necesita estar presente para la construcción de identidad/alteridad en ese territorio simbólico. La alteridad es una dimensión de simultaneidad en el tiempo, es un acto responsivo el cual, no tiene un héroe único y donde se consigue una polifonía entre las diferentes voces y entre los otros (entre voces (*ês*)). El habla no tiene como función única la comunicación sino que, define el individuo y lo re-elabora, lo lleva a ser habitante de un territorio simbólico. El habla se convierte en la prueba fehaciente de lo incompletos que somos.

**Palabras clave:** territorios de infancias, diferencia y habla, entrelugar y entrecultura, protagonismo infantil, investigación con

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi reconhecer como as crianças compreendem e se relacionam com o “ser estrangeiro” no encontro com outras culturas: infantil, adulta, brasileira, colombiana, etc., que convivem na escola, tudo acontece em um espaço – tempo diferenciado. Nessa convivência se reconhece nas crianças a possibilidade de criar e construir suas próprias histórias, experiências e vivências, em um diálogo de saberes e de reelaboração através de contos.

São as crianças que nós levam a descobrir uma metodologia de pesquisa com crianças, onde elas são as protagonistas com sua própria voz e propõem as ferramentas usadas, as atividades que querem desenvolver e como querem que sejam desenvolvidas com a colaboração da professora da sala.

Aborda-se assim, a tarefa de pesquisar com crianças e as implicações que tem entrar em uma cultura diferente à nossa do mundo adulto. Define-se a fala como elemento fundamental na relação crianças – estrangeiro e se apresenta como um eixo principal na convivência, além disso, é a fala que nos leva a criar um território simbólico, permitindo-nos um diálogo constante na fronteira, entreculturas reconhecendo as vozes de todos os atores desta pesquisa.

As crianças resultam ser mais sensíveis à diferença, à escuta e a respeitar, à escuta amorosa entre nós e dispõem-se à aproximar-se à fronteira e sim, é preciso transgredir essa fronteira e tentar estar em *entre voces* (ês) (*voces* de voz em espanhol e *vocês* de nós em português) Tudo vai para um deslocamento do tempo e do espaço na qual o outro não precisa de uma presença física para construção de identidade/alteridade nesse território simbólico. A alteridade é uma dimensão de simultaneidade no tempo, é um ato responsivo sem herói único e onde se consegue uma polifonia entre as diferentes vozes e entre os outros (*entre voces* (ês)). A fala não tem como função única a comunicação senão que define o indivíduo e o reelabora, o leva ser morador do território simbólico. A fala converte-se na prova irrefutável de nossa incompletude.

**Palavras chaves:** territórios de infâncias, diferença e fala, entrelugar e entrecultura, protagonismo infantil, pesquisa com

## ABSTRACT

The aim of this research was recognize as children understand and relate with “be foreign” in the encounter with other culture: child, adult, Brazilian, Colombian, etc., that coexist in the school, all happened in different space and time. In these coexist is recognized in the children the possibility to create and build their own history, experiences and encounter, in a dialogue of knowledges and remake through stories.

Are the children that lead us to discover the methodology for research with them. They are a protagonist that propose with their own voice and propose the tools to use, how and what activities develop with the collaboration of the teacher. It's approached like is task of investigate with children and the implications of entering a culture different from ours, the adult world. The speech is defined like the fundamental element in relations child- foreign and it's present how a principal axis in coexistence. Additionally, the speech leads to a symbolic territory that allows us to create a dialogue in the border, between cultures that recognizes the voices of all the actors in this research.

The children are sensible to differences, to listen and respect it, to loving listening between us and they are willing to approach the border and if is necessary to transgress it, and try to be in between *voces (ês)* (*voces* of voice in Spanish and *vocês* of us in Portuguese). Everything refers to a displacement of time and space in which the other doesn't need to be present for the construction of identity / otherness in thath symbolic territory. The alterity is a dimension of simultaneity in time, it is a responsive act which, doesn't have a unique hero and where polyphony is achieved between the different *voces* and between others (between *voces (ês)*). The speech doesn't have only function communication, it defines the individual and re-elaborates it, leading him to be an inhabitant of a symbolic territory. The speech becomes the irrefutable proof of how incomplete we are.

**Key words:** territories of childhoods, difference and speaking, between places and between culture, child role, research with

## SUMÁRIO

1	INTRODUCCIÓN .....	15
1.1	Perspectivas de un “niño” para llegar a comprender el mundo: mi infancia y otras infancias .....	17
1.1.1	<i>Algunos apuntes iniciales</i> .....	17
1.1.2	<i>Entrando en mi vida</i> .....	23
1.1.3	<i>Apuntes para la investigación</i> .....	36
2	¿EXTRANJERO O DOENTE (ENFERMO)? .....	40
3	CUANDO INVESTIGAR CON NIÑOS, VA MÁS ALLÁ DE UNA PREGUNTADERA .....	50
3.1	Quando de investigar con niños se trata.....	51
3.2	En campo con los niños: comienza la preguntadera .....	56
3.2.1	<i>Ruedas de conversación</i> .....	59
3.2.2	<i>Invitación al juego</i> .....	59
3.2.3	<i>Lectura de cuentos</i> .....	61
3.2.4	<i>Socialización de cuentos creados</i> .....	61
3.2.5	<i>Dibujos sobre los cuentos</i> .....	62
3.2.6	<i>Aviones para viajar por el mundo</i> .....	63
3.2.7	<i>Cuentos en otros idiomas (Español)</i> .....	64
3.2.8	<i>Mapamundi e identificación de países (Brasil – Colombia)</i> .....	65
3.2.9	<i>Banderas de los países Brasil – Colombia</i> .....	66
3.2.10	<i>Cuentos relacionados con la diferencia</i> .....	67
3.2.11	<i>Comidas típicas de Colombia y picnic en la sala</i> .....	68
3.2.12	<i>Separación del campo</i> .....	70
3.2.13	<i>Reconocimiento del otro, otras infancias, otros niños, otro como nosotros</i> .....	70
3.3	¿Cómo es ese lugar donde se genera la preguntadera? .....	74
3.4	¿Cosas que no voy hacer aparte de la preguntadera?.....	80
3.5	Y ¿Quiénes son los parceros, colegas y amigos de la escuela? .....	83
4	RECONOCIENDO LOS NIÑOS Y LAS INFANCIAS: REFLEXIONES TEÓRICAS .	91
4.1	Abordaje pre-sociológico.....	95
4.2	Abordaje sociológico .....	99
4.3	Hacia un abordaje pos-sociológico .....	104

5	LA VIVENCIA DEL HABLA EN LA CON-VIVENCIA DEL NIÑO CON EL EXTRANJERO .....	107
5.1	Algunas cosas que nos dijimos, que vivenciamos y que vamos a contar .....	107
5.2	Vivenciando la diferencia .....	110
5.3	Reflexiones de esa lengua que nos hace <i>doentes</i> .....	133
6	EL HABLA COMO CARACTERÍSTICA DIFERENCIADORA: <i>É DE OUTRO PLANETA, ELE É EXTRATERRESTRE</i> .....	148
6.1	Alguna con-vivencia con los padres de familia: <i>medo com os estranhos</i> .....	182
7	ENTRE VOCES (ÊS): É AÍ ONDE EU MORO, NO BRASIL MESMO. CUESTIONES DE FRONTERAS, TERRITORIOS E ALTERIDADES. ....	185
8	CONSIDERACIONES FINALES: ELE NÃO APRENDEU A FALAR ATÉ HOJE, NÉ? .....	201
9	REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS .....	206
	ANEXOS .....	214
	Ver anexo 1: <i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</i> .....	214
	Ver Anexo 2: <i>Termo de Autorização</i> .....	216
	Ver Anexo 3: <i>Termo de Compromisso</i> .....	216
	Anexo 4: <i>Ciência do (a) Orientador (a)</i> .....	217

## 1 INTRODUCCIÓN

Una barca en el puerto me espera,  
no sé dónde me ha de llevar,  
no ando buscando grandeza,  
sólo esta tristeza deseo curar.

Me marchó y no pienso en la vuelta,  
tampoco me apena lo que dejo atrás,  
sólo sé que lo que me queda  
en un solo bolsillo lo puedo llevar.

Me siento en casa en América,  
en Antigua quisiera morir,  
parecido me ocurre con África,  
Asila, Esaurira y el Rif.

Pero allá donde voy  
me llaman el extranjero.  
Donde quiera que estoy  
el extranjero me siento.

También extraño en mi tierra,  
aunque la quiera de verdad,  
pero mi corazón me aconseja,  
los nacionalismos que miedo me dan.

Ni patria ni bandera,  
ni raza ni condición,  
ni límites ni fronteras,  
extranjero soy.

Porque allá donde voy  
me llaman el extranjero.  
Donde quiera que estoy  
el extranjero me siento.

Porque allá donde voy  
me llaman el extranjero.  
Donde quiera que estoy  
el extranjero me siento.

**El Extranjero**

(ENRIQUE BUNBURY & COPI CORELLANO, 1999)

*Coitado menino está doente!*

**Relación de los niños con "ser extranjero"**

*Você é uma tartaruga tudo faz devagar*

*E sempre tenho que explicar,*

*Não consegue entender nada.*

**Nota de campo No. 15, mayo 7 de 2015**

(NICOLAS, niño de 4 años)



Fotos de nuestros pies. Tomada a solicitud de los niños

*As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças,  
estar toda hora explicando.*

**O Pequeno Príncipe**

(ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY)

## 1.1 Perspectivas de un “niño” para llegar a comprender el mundo: mi infancia y otras infancias

### 1.1.1 Algunos apuntes iniciales

Napoleón, a los nuevos años de edad, tenía todos los motivos para estar satisfecho con la vida. Vivía en una casa óptima en la ciudad más bonita de una isla deslumbrante. Sentía orgullo por su familia haber luchado con Paoli pero, era muy joven para sentir resentimiento contra las tropas francesas o contra los oficiales franceses, que en verdad estaban malgastando el dinero Córsega, en proyectos de modernización. Él tenía hermanos y una hermana y, aunque no fuese el mayor, conseguía ser el mejor en una pelea con Giuseppe.

*Napoleão: uma vida*

(Traducción nuestra, VINCENT CRONIN)

Algunas veces cuando las personas piensan en la infancia, piensan que son los mejores recuerdos que tienen de su vida, hablan sobre lo felices que fueron cuando comenzaban el camino por muchas experiencias; siempre hablamos sobre lo fácil que era todo cuando teníamos edades entre cero, cinco y seis años.

Algunos de nosotros en esas épocas teníamos compromisos determinados por la responsabilidad de asistir a la escuela y tener un rendimiento académico dado por las calificaciones y evaluaciones que se realizaban, viviendo bajo la presión de tener un óptimo desempeño y pertenecer a una media estandarizada o sobresalir entre otros niños. Éramos evaluados en aquel entonces con algunas variables como: peso, estatura, forma de relacionarnos con los demás, si hablábamos correctamente, entre muchas otras, comparando los resultados con los de otros niños de la misma edad y con los datos que se obtenían de una tabla de desarrollo.

A pesar de esto, poco o nada me importaba, de hecho los recuerdos de esa edad son vagos, pero con seguridad la vida era más simple o al menos mi vida, solo pensaba en jugar todo el día, comer y dormir; pero con el paso del tiempo la vida va cambiando y nosotros vamos cambiando con ella, mudando nuestro hábitos y costumbres, se van adquiriendo más responsabilidades, las cuales no teníamos antes.

La vida va mudando con el tiempo, las responsabilidades nos hacen olvidar lo que fuimos cuando éramos unos niños y saltábamos de aquí para allá y de allá para acá; parece que la edad adulta es sinónimo de responsabilidad y de olvidar los niños que fuimos alguna vez y vamos perdiendo algunas cosas.

Esas cosas que perdemos, tienen que ver con la creatividad de inventar cuentos, de imaginar mundos mágicos que nos permiten huir, de crear fácilmente soluciones a nuestros problemas como: dinero imaginario, intercambiar cosas como juguetes y ropas con los amigos sin importarnos, las peleas con ellos siempre terminaban en abrazos, riendo y muchas veces con una pelota de fútbol.

Pero, sabemos que la vida no es vivida de forma lineal, como seguir un simple camino que debe recorrerse desde bebé hasta viejo, donde las etapas estables de desarrollo se marcan por esas estabilidades y se tornan permanentes como: caminar a una determina edad, comer, correr, entrar a la escuela, entre otras no es, simplemente nacer, crecer, reproducirse y morir.

Esa lógica de la Modernidad que nos puso en la condición de caminantes sobre el espacio y el tiempo, como si fuésemos desplazados de nuestro medio histórico y geográfico y anduviésemos trayectos individuales en la búsqueda de un futuro al que siempre hay que llegar. Espacio y tiempo parecen existir como planificaciones en las cuales nos encontramos, que poco afectamos y que poco nos afecta. Un medio habitable y que no nos habita:

*As vozes na história passaram a ser vistas e ouvidas como uma sucessão de eventos, sem simultaneidades e sem experiências de coetaneidades, o tempo linear passa por um espaço também linear e toda a humanidade caminha em busca de uma redenção alocada num futuro a ser alçado, cujo passado deixa de existir e o presente se torna um lampejo fugas, instâncias a serem superadas (LOPES & MELO, 2016, p.262).*

Y la memoria, el recuerdo de la vida se inscribe en condiciones precarias, donde tiempos y espacios se encuentran y nos traen recuerdos y sentimientos que son marcados por la intensidad del momento con el pasado remoto y quien sabe, nuestros deseos futuros, todos fundidos en la experiencia y en el ser que narra a partir del aquí y del ahora. Son designios que hacemos y que marcan nuestras autorías y que al ser transcritas en papel, al tornasen palabras escritas nos hacen escoger aquello que debe ser visto y lo que ha ser borrado.

Es evidente que los niños son concebidos por nosotros, los adultos de forma diferente, de acuerdo con GAGNEBIN (2005) “*A criança é a criatura da felicidade impossível: vestida de feliz, isenta de fadigas do sexo e do trabalho, idealmente despreocupada*” (p: 179) e “*ela vê aquilo que o adulto não vê mais.*” La autora sustenta que esa visión adulta es diferente y que los recuerdos siempre tienden a ser de momentos de felicidad, de esas situaciones en las que fuimos felices.

Por esta razón, siempre será agradable recordar nuestra infancia y tal vez eso es lo que acontece conmigo, con mis recuerdos y es por ellos que decidí comenzar con esta perspectiva de “niño” para llegar a entender el mundo, ese niño soy yo. Tal vez, son esos acontecimientos que escogí de las memorias de mi infancia que deben permanecer y que pueden ser narrados.

Esto no significa que no reconozca la diversidad de infancias presentes en las historias y geografías humanas, asumo que no todas son de la misma forma, que la vida no “es color de rosa” como reza el dicho popular. También, existen infancias que desde mi perspectiva no podrían considerarse buenas, infancias invisibles que, los que vivieron dichas infancias no se dieron cuenta que ella existió y que prefieren borrar de sus vidas.

Muchas de esas infancias son calladas por condiciones externas a ellas, como por ejemplo: la guerra, algunas de esas historias las cuentan niños involucrados en los conflictos armados, muestran su silencio detrás de las armas, que mueren por una causa que no es suya; como muchas cosas que le suceden a los niños, ya que ellos no pueden decidir por sí mismos, pueden ser considerados como personas que no tienen la madurez suficiente para decidir sobre sus vidas.

Pero, los adultos creen saber todo sobre ellos y es por esto que resultan involucrados en diversas situaciones, son los adultos quienes convencen, obligan o engañan a los niños para que la causa de la guerra se haga suya, tan suya que no pudieron vivir como yo viví mi infancia, esas infancias terminan siendo de horror, de hambre, de muerte como muestran algunos autores:

*As crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, a saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e outras, simplesmente usadas. Seus rostinhos mulatos, brancos, negros, mestiços desfilam na televisão, nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo.*  
(PRIORE, 1999, p.7)

La autora, hace un recuento de todo el sufrimiento que se puede llevar cuando se es niño, y no solamente Priore (1999), muchos autores muestran no solamente a través de la historia, sino de situaciones más recientes que muestran como los niños sufren mediante el uso y abuso de esa condición por parte de los adultos, por parte del sistema, por toda la sociedad que aprovecha su condición histórica de frágiles, pero aun, su condición de minoría, de oprimido, de víctima para manipularla a su favor y como esas situaciones se tornan posibles memorias de ser narradas en su propia vida, como nos recuerda Rego (2001, p.17):

*Eu tinha uns quatro anos no dia em que minha mãe morreu. Dormia no meu quarto, quando pela manhã acordei com um enorme barulho na casa toda. Eram gritos e gente correndo para todos os cantos. O quarto de dormir de meu pai estava cheio de pessoas que eu não conhecia. Corri para lá e vi minha mãe estendida no chão e meu pai caído em cima dela como um louco. A gente toda que estava ali olhava para o quadro como se estivesse a assistir a um espetáculo. Vi então que minha mãe estava toda banhada em sangue, e corri para beijá-la, quando me pegaram pelo braço com força. Chorei, fiz o possível para livrar-me. Mas não me deixaram fazer nada. Um homem que chegou com uns soldados mandou então que todos saíssem, que só podia ficar ali a Polícia e mais ninguém.*

Ya sea que se viva y se observe la vida de otros:

*A vida real do engenho girava sobre os invernos. Região seca nas proximidades da caatinga, tudo no Corredor dependia do bom ou do mau inverno. As secas puxadas podiam até extinguir as sementes de cana. A maior, a que dera a meu avô momentos de desespero, foi, se não me engano, a de 1907. Sei que nem havia farinha nas feiras por preço nenhum. A calamidade atingira o Corredor em cheio. Aparecera a chamada “farinha do barco” trazida do sul do país em navio. Só comia dela o povo, para não morrer de fome. Era grossa e azeda. Os trabalhadores apareciam de olhos fundos. A gente de Crumataú descera para o refúgio do engenho parado. O meu avô pagava um dia de serviço com uma moeda de cruzado. E dava mel de furo ao povo. A destilação parou de fazer cachaça para que a matéria-prima servisse de alimento aos necessitados. Desciam do sertão pela estrada levadas e levadas de pobres famintos. Pela primeira vez vi de perto a fome. Meninos nos ossos, mulheres desnudas e homens arrastando-se sem forças. Paravam por debaixo do engenho e meu avô mandava distribuir farinha do barco com mel de furo. (REGO, 1956, p.79-80)*

Se puede decir, que lo anterior es un cuento o una historia que deja entrever la realidad de una sociedad en un tiempo determinado o, algunos otros, pueden decir que eso sucedía antes, en el pasado que prefieren no recordar que, hoy en día la ley protege de muchas formas a los niños, que todo cambió, cambió a favor de ellos y la sociedad ya no decide por ellos.

Sin embargo, sigue pasando y pasan cosas peores, sin duda alguna los recuerdos de infancia para algunas personas son diferentes, infancias de horrores, sí, es que esas personas consideran su infancia como buena o mala en comparación a otras. Solamente me bastó con leer un par de artículos de investigación y una noticia publicada en uno de los medios de comunicación para retratar algunos horrores por los que pasan algunos niños.

Algunas de las situaciones de violencia a las que son expuestos los niños, que en estos casos son violencias físicas pero, que también, pueden ser otros tipos de violencias como: decidir la edad de ingreso a la escuela o qué deben aprender o no en ciertas edades. Como siempre oprimidas por la sociedad, víctimas de nosotros los adultos, en fin la idea no es hacer

un drama de algo que todo el mundo sabe, la idea es poder reconocer que no todos podemos hablar que tuvimos una infancia extraordinaria y feliz, de cuento de hadas.

Es difícil aceptarlo, pero es una realidad que no podemos esconder, antes por el contrario debemos reconocer lo que algunos niños tienen que pasar para sobrevivir y a todo lo que son sometidos, como afirman algunas entrevistas hechas por Silva & Leite (2007) “(...) *Você entra, vê crianças com fuzil na mão, uma pistola (...)*” (p.556) esta es una investigación hecha sobre la violencia y crímenes en la Favelas de Rio de Janeiro respecto a lo que piensan y viven sus moradores.

En otras latitudes, investigaciones realizadas sobre niños involucrados en el conflicto social armado desde el propio nacimiento, como es el caso de las guerrillas colombianas que según Romero & Chávez (2008) los niños son considerados propiedad de esas fuerzas, otros por su parte son forzados a militar desde muy jóvenes. De una u otra forma, simplemente se niega para ellos la oportunidad de ser niños y dejan de un lado los juegos que una persona como yo estaba acostumbrada en su niñez, por cosas de adulto que no dimensiona o comprende.

Asimismo, al otro lado del mundo, fuera del continente Americano, también se cometen miles de vejámenes en contra de los niños como es el caso del medio oriente, niños inmiscuidos en la guerra como estrategia de combate, desplazamientos forzados por causas sociales, económicas, culturales o, un sin número de factores que muchas veces terminan en la muerte.

Aylan Kurdi un niño de 3 años, Sirio, no logro sobrevivir a la huida de su país de origen a causa del conflicto armado, así lo relató uno de los tantos medios de comunicación que inundaron el mundo con esta noticia: “Sobrevivió a las bombas y a la guerra, pero no al mar ni a las barreras geográficas y legales que separan un Oriente Próximo en llamas de Europa.”<sup>1</sup>

Con todo esto, hablando desde mi infancia, desde mi perspectiva de adulto de las cosas que fueron buenas para mí, que a diferencia de las historias mencionadas anteriormente, mi infancia fue notablemente diferente a esas historias. Los recuerdos que hacen parte de mi vivencia, recuerdo o de lo que yo me quiero acordar.

Siempre estuve a la expectativa de todas las cosas nuevas que llegaban a mi ciudad, cosas que descubría y encontraba fascinantes, como escribiría García Márquez en su obra

---

<sup>1</sup>Texto tomado del Diario el País disponible en versión electrónica [http://internacional.elpais.com/internacional/2015/09/03/actualidad/1441232434\\_109669.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2015/09/03/actualidad/1441232434_109669.html) esta noticia fue publicada por el Diario el día 4 de Septiembre de 2015

“Cien Años de Soledad” cuando el coronel Buendía recordó su infancia “*Muitos anos depois, diante do pelotão de fuzilamento, o Coronel Aureliano Buendía havia de recordar aquela tarde remota em que seu pai o levou para conhecer o gelo*” (p.7) A mi manera de ver es el mejor recuerdo que tiene el Coronel de su infancia, así son los recuerdos que tengo de la mía.

La nostalgia de los primeros años de nuestra vida, es como si fueran los mejores años de la vida, hablo por mi vida, se vuelven añoranzas en mí, recuerdos de felicidad de ese cuento que nunca debió terminar, la época de los amigos donde el principal problema de mi vida fueron las calificaciones de la escuela y comer las verduras que hacía mi madre, yo pensaba que eran tóxicas y que acabaría muerto por comer muchas, discutía con mi madre, era angustiante realmente todo esto, pero ella nunca comprendió aquella situación.

Hoy después de 37 años, yo entendí cómo funcionan las verduras, ¿por qué? Pienso que porque los adultos me convencieron de muchas lógicas, que para mí en ese entonces, no eran lógicas, pero terminaron siendo lógicas.

Las lógicas infantiles siempre difieren de las lógicas adultas, pareciera que nunca hubiésemos sido niños, parece que en un momento de nuestras vidas olvidamos todas las aventuras más importantes y simplemente borramos de nuestras mentes ese momento en el que fuimos niños (algunas personas borran todo por las situaciones que vivieron, pero no es mi caso), yo digo esto porque cuando veo un niño, las cosas que hablan y que ellos hacen me parecen ilógicas, aunque yo fui uno de ellos, ilógico, muchas veces no lo logro comprender.

Las diferencias entre el mundo de los adultos y el mundo de los niños solo las pude entender cuando era adulto y comencé mi caminar por la vida y por las experiencias que me han permitido aprender de ellas y de mi infancia, solo mirando atrás me permite que hoy entienda un poco mi mundo de cuando era un pequeño y no entendía el mundo de los adultos (no es que ahora lo entienda, hay cosas que me parecen aun inverosímiles).

Por ejemplo, no entendía y todavía no entiendo porque interferimos en las cosas de los niños, empezando porque los definimos desde nuestra perspectiva, desde los conceptos de fragilidad e inexperiencia, hasta los procesos biológicos como la edad y la madurez; por esta razón hablo desde mi experiencia, sobre mi sentir y mi mirada, porque fui niño, porque soy niño y porque seguiré siendo niño.

En una investigación que tiene como tema central los niños, las infancias y el ser extranjero creo que recordar y cartografiar mi infancia en mi país de origen: Colombia, puede ser significativo para comprender la relación de alteridad con los niños de esta investigación, situadas en otro país: Brasil.

A continuación describo un poco mi vida, pero como ya aclaré, lo hago a partir de las escogencias de mi memoria, de aquello que permito tornar visible impreso y expresado. Territorios que se cruzan de forma imaginaria, potencializados por la narrativa y la escrita, permitiendo de esta forma que diferentes infancias se encuentren.

### 1.1.2 *Entrando en mi vida*

*Eu preparo uma canção  
em que minha mãe se reconheça,  
todas as mães se reconheçam,  
e que fale como dois olhos.  
Caminho por uma rua  
que passa em muitos países.  
Se não se vêem, eu vejo  
e saúdo velhos amigos.  
Eu distribuo um segredo  
como quem anda ou sorri.  
No jeito mais natural  
dois carinhos se procuram.  
Minha vida, nossas vidas  
formam um só diamante.  
Aprendi novas palavras  
e tornei outras mais belas.  
Eu preparo uma canção  
que faça acordar os homens  
e adormecer as crianças.*

#### **CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

Nací el 19 de abril de 1980, en Garzón, Huila, Colombia, mi madre y mi padre son personas que trataron de hacer el mundo de sus hijos desde su propio punto de vista, la familia por parte de mi padre de ascendencia judía, de allí mi nombre y apellido: Mathusalam Pantevis Suarez.

Desde el inicio de mi vida, comencé a ser diferente, a ser extranjero, ya que ni mi nombre, ni mi apellido son frecuentes en Colombia y entregan para mí esa característica que me distingue en los espacios donde me desarrollé, de tener un nombre y un apellido que no pertenecía a ese lugar.

En este sentido, mi vida comenzó a ser demarcada por un nombre y un apellido particular, los cuales podrían ser reconocidos en cualquier espacio donde llegase en mi país Colombia, en pocas palabras existía esa relación estrecha entre: “infancia y lugar” como lo sostienen Lopes & Vasconcellos (2006). Además, existen características diferenciadoras de

mi infancia de otras infancias, que tienen que ver con esa posición geográfica en la que me encontraba, en una población muchas veces golpeada por la guerra o por otras condiciones sociales o económicas.

Por lo anterior y de acuerdo con Postman (1999) que define la infancia más como un artefacto social y no como una necesidad meramente biológica, puedo asegurar que en esas condiciones del contexto mi infancia fue buena, entre juguetes y juegos como muchos niños, sin la utilización de muchos aparatos tecnológicos como los que existen hoy en día, que para algunos sin el uso de la tecnología no sería una buena infancia sin embargo en medio de un ambiente acogedor.

Dichos juegos, ocurrían o en el patio de una casa y en la calle de un pueblo pequeño de Colombia, donde mis amigos y yo jugábamos con todo tipo de artefactos como: pelotas de fútbol, ruedas infantiles, juegos de roles como a la guerra que hacía parte de nuestro contexto en ese momento, en fin de cuentas hasta donde la imaginación daba, hasta allá llegábamos, es lo que me acuerdo de mis primeros cinco años de vida.

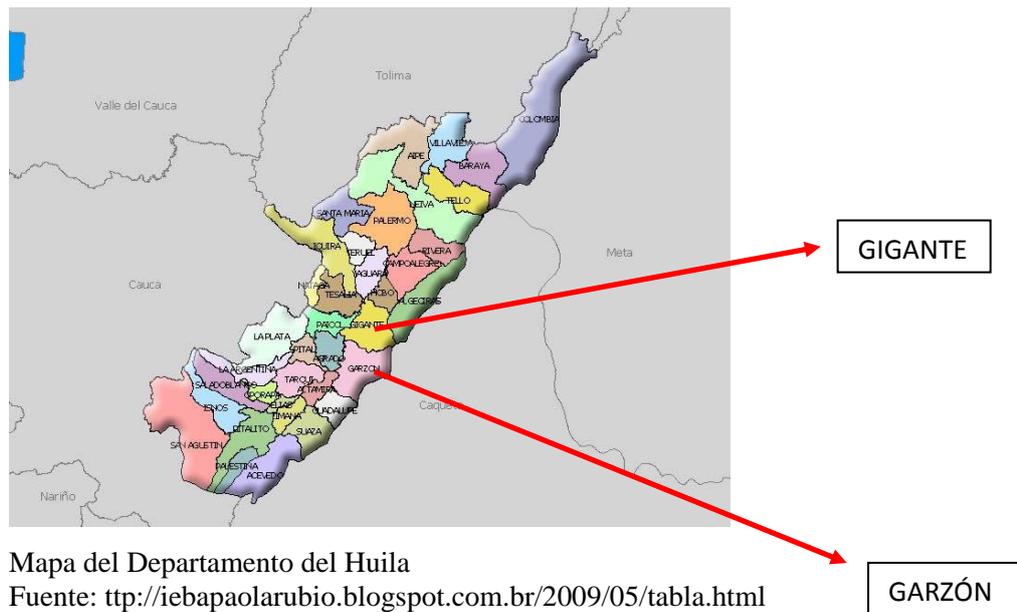
Esa geografía infantil, ese cotidiano en el cual estaba inmerso, recuerdo esos juegos con carros amarrados con cabuya los cuales arrastrábamos por las calles y cargábamos de piedras y de arena, y corríamos sin parar por el patio de mi casa sin tirar la carga que llevábamos, lo cual era el mayor logro para un niño de mi edad, y llegábamos al lugar de descarga y nos sentíamos victoriosos por ello y recibíamos las felicitaciones de nuestros colegas conductores de camiones.



Carro para amarrar con cabuya

Fuente: <http://www.ecbloguer.com/carlosmunera/?cat=1907>

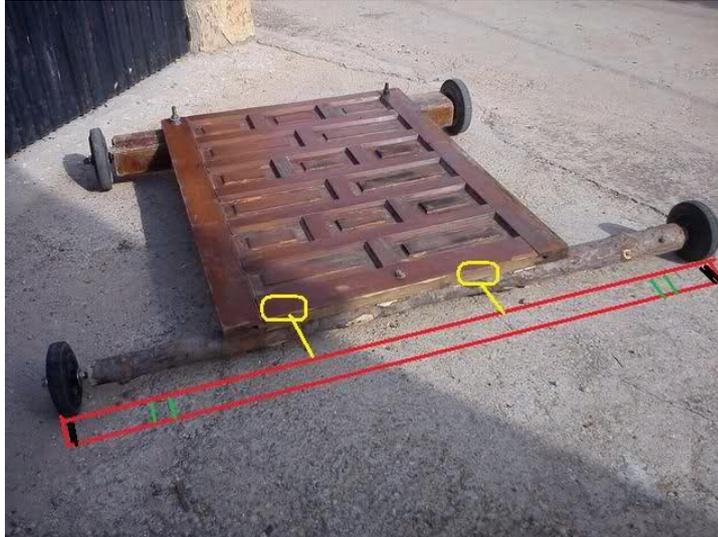
Recuerdo que mis padres se separaron, mi mamá y yo nos fuimos a vivir a un pueblo cerca del pueblo de mi padre, antes de la separación vivíamos en Garzón, después de la separación nos fuimos a vivir a Gigante, Huila, a una distancia aproximada de 32 kilómetros. Quiero hacer esta aclaración, ya que me sentí extranjero allí, a pesar de ser poblaciones cercanas; Gigante no tenía centros comerciales, no tenía teatros, ni cines, ni otros espacios a los que estaba acostumbrado.



Las diferencias entre Gigante y Garzón, el primero más pequeño que el segundo, cambiaba totalmente mi infancia, los juegos y los espacios donde esta se desarrollaba, Gigante por ser más pequeño me dejaban salir a jugar a la calle sin la compañía de un adulto, ya que pasaban pocos carros, ir a jugar a la calle era maravilloso para un niño de mi edad, tener la libertad de hacer lo que quieres sin la restricción de un adulto.

Ahora bien, esos carros que tiraba por medio de una cabuya en casa, los arrastraba por las calles de aquel pueblo y aquel carro sufría modificaciones substanciales como el material de lo que estaban hechos, ya que en ese nuevo pueblo, los carros se construían con pedazos de madera y puntillas y con unas ruedas que se llamaban “balineras”.

En esos carros, nosotros nos subíamos y apostábamos carreras con los colegas y allí era más importante tener un carro grande, que un carro comprado en alguna tienda de juguetes, esos carros se llamaban “carros esferados o carros de balineras” como el de la foto a continuación:



Carro esferado o carro de balineras

Fuente: <http://www.forocoches.com/foro/showthread.php?t=2435367&page=12>

Conocer a los niños de esa ciudad fue un poco complicado porque ellos estaban acostumbrados a otras cosas que yo no, fuera de los carros, ellos, se podían quedar mucho tiempo en casa de los amigos sin permiso de los padres, para mí representaba algunos problemas porque siempre debía pedir permiso y decirle a mi mamá donde iba a estar y el tiempo que ella me establecía para volver a casa o para ir a recogerme.

Entonces, cuando yo les contaba esto a mis nuevos amigos, ellos me decían que yo era un “bebé” que tenía que pedir permiso a la mamá todo el tiempo y para todo, para que el “nene” no se fuera a lastimar si estaba solito sin su madre. Recuerdo que ellos bromeaban con eso todo el tiempo y yo siempre me molestaba por ello.

Pero, tenía otras cosas buenas, tenía que viajar mucho a la ciudad de mi padre, entonces ellos hallaban que eso era muy chévere, por las historias que contaba de la ciudad, por los juguetes que me compraban los cuales eran de fábricas muy reconocidas y muchos de ellos salían en la televisión, los juguetes de ellos, por así decirlo, eran muy rústicos, hechos por sus padres o por ellos mismo.

Dicha situación me parecía muy interesante e intercambiaba mis juguetes por los de ellos; en definitiva habían muchas cosas que hacían que yo me sintiera extraño en esa nueva ciudad, pero poco a poco fui aprendiendo muchas cosas de mi nuevos amigos, así como yo les enseñaba muchas cosas nuevas a ellos.

Algunas cosas que me llamaban la atención era que en esa ciudad la guerrilla<sup>2</sup> siempre estaba allí y tenían muchos combates con la policía, que algunas veces involucraba la población civil y llegaba a saber de ello, porque algún conocido de mi familia fue asesinado, el papá de algún niño o el hermano mayor. En ese tiempo esa zona del país, si mal no recuerdo, era denominada “zona roja” denominación dada a regiones geográficas violentas.

El conflicto colombiano que viví en mi infancia, en un pueblo que era atacado frecuentemente, era re-elaborado en nuestros juegos encaminados a la guerra, dividíamos el grupo de niños en dos, un grupo representaba la guerrilla y el otro la policía o el ejército, hacíamos armas improvisadas con palos y simulábamos enfrentarnos los unos con los otros.

La idea era matar al enemigo y para que este muriera teníamos que gritar “yo lo mate a él” cuando encontrábamos al enemigo distraído, el sonido de las armas eran simulados por nuestras voces, esos sonidos los sacábamos de la televisión o de alguna incursión guerrillera a nuestro pueblo.

Pero, el mejor momento del juego era el grito de victoria de nuestro grupo que ganaba la guerra y nos reíamos del grupo vencido y volvíamos a la realidad siendo los mejores

---

<sup>2</sup>La guerrilla que incursionaba en la región donde yo vivía en la década de los 80’s y 90’s eran las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) de acuerdo a sus estatutos “(...), son un movimiento político militar que desarrolla su acción ideológica, política, organizativa, propagandística y armada de guerrillas, conforme a la táctica de combinación de todas las formas de lucha de masas por el poder para el pueblo.” Los estatutos de la FARC-EP se pueden consultar en: <http://farc-ep.co/wp-content/uploads/2013/10/Estatutos.pdf>

Al decir que la guerrilla que incursionaba en la región donde yo vivía, indica que existía más de un movimiento guerrillero aparte de las FARC-EP, entre ellos: Ejército de Liberación Nacional (ELN), Ejército Popular de Liberación (EPL), el Movimiento 19 de Abril (M-19), Movimiento Guerrillero Quintín Lame, entre otros, algunos de ellos ya no existen, otros aún siguen en vigencia como es el caso de la FARC, la cual actualmente se encuentra en diálogos de Paz con el Gobierno Nacional. Muchos de estos grupos nacieron con el fin de establecer un estado socialista, a partir de luchas rurales en las primeras décadas del siglo XX en consecuencia de la modernización e industrialización promovidas por el gobierno de turno y la crisis económica mundial de los años 30. Para el caso de la FARC-EP su conformación oficial se dio para el año de 1964. A este grupo al margen de la ley se le atribuyen un sin número de acciones que van desde el narcotráfico, minería ilegal, terrorismo: minas anti-persona, homicidios, secuestros, entre otras múltiples acciones delictivas. Existen un sin número de sitios de internet donde se puede obtener más información sobre estos grupos, entre ellos: <https://resistencia-colombia.org/index.php/inicio/quienes-somos-y-por-que-luchamos>

En mi memoria existen recuerdos sobre estas incursiones las cosas que recuerdo tiene que ver con: robo a uno de los bancos del estado: Banco Agrario, secuestros, muertes de personas tanto como civiles y pertenecientes al conflicto, destrucción de viviendas, vías de acceso, puentes e infraestructura como redes eléctricas y acueductos, entre otras. También se escuchaba que ayudaban a las personas de bajos recursos sobre todo a campesinos, personas sin tierras y personas que no tenían donde vivir, se hablaba que ayudaban a la sana convivencia libre de drogas, robos, pandillas, entre otras tantas que escuchaba que se le atribuían a dicha organización.

amigos de siempre; al comienzo fue complicado algunas veces tenía miedo de morir, en mis juegos y en la realidad, después me acostumbré y era una cosa muy normal.

Recuerdo muchas cosas de ese momento de mi vida, me acuerdo un día mi mamá llorando por culpa de mi padrastro que no había llegado a la casa, sí no me engaño ahora, eran como las 8 de la noche, me acuerdo de esa hora porque ya había pasado la hora de comer y ella lloraba mucho porque él aún estaba en la calle y comenzaron a sonar disparos de armas de fuego, mi madre sabía que era la guerrilla que estaba nuevamente en el pueblo.

Ella comenzó a rezar, nosotros nos fuimos para la parte de atrás de la casa, específicamente para el baño a refugiarnos y nos quedamos toda la noche allí porque teníamos mucho miedo de que una bala perdida nos alcanzará, mi madre creía que esa noche iban a matar a mi padrastro por estar en la calle.

Mientras tanto, nosotros nos ocultábamos en el baño de la casa, ella me pedía que hiciera silencio, no conseguía entender muy bien la situación en ese momento hasta que yo me quedé dormido allí en un colchón que mi madre había llevado para el baño. Desperté muy temprano, ya el sol había salido, por su cara entendí que no había dormido la noche entera y mi padrastro ya había llegado, según mi madre hacía pocos momentos que él había llegado.

El relatar cuestiones de la guerra, no implica que esa guerra fuera una cosa clara para mí, solamente me acostumbré a ella y a esas conversaciones de los adultos sobre ella y al escuchar algunos días o noches que teníamos que quedarnos en casa por culpa de la guerra, ya era parte de mi normalidad, de mi vida. Algunos días íbamos a mirar cómo había quedado el pueblo destruido (alcaldía, bancos, estación de policía, entre otros). Yo no era que prestara mucha atención a esa situación, solo pensaba en jugar con mis amigos y reír mucho y de vivir mi vida a través de mis cuentos.

Ahora que hablo de mis cuentos, recuerdo mucho uno de ellos “El renacuajo Paseador” conocido también como “Rin, Rin Renacuajo” de un escritor colombiano muy antiguo: Rafael Pombo (1833 – 1912), el cuento hablaba de un renacuajo hijo de una rana que no le hacía caso a su mamá y peleaba con ella todo el tiempo y salía de casa sin autorización, un día él salió y fue a una fiesta con sus amigos y acabó siendo tragado por un pato.

Mi mamá siempre me contaba ese cuento para que tuviera cuidado de hacer cosas erradas y acabar mal, sobre todo sí yo no pedía permiso para hacer ciertas cosas como: salir a jugar, ir a pasear, etc. La verdad yo tenía más miedo de eso que de la misma guerrilla, tal vez tenía más miedo del diablo, de la bruja, de los duendes y otras historias, cuentos o leyendas que escuchaba de los adultos que de la guerra misma, y ese miedo no era solo mío, pienso que a los otros niños les pasaba lo mismo que a mí.

Después de haber pasado algún tiempo, me tocó empezar a asistir a la escuela, estude mi primaria en una escuela cristiana, era de esperarse por mi padre, cinco años de mi vida fueron dados al aprendizaje inicial de las matemáticas, español, ciencias naturales y de religión también.

Al igual que la guerra no comprendía porqué debía asistir allí, me encontraba en un mundo nuevo y extraño, para ser sincero siempre me sentí extraño allí, tenía que adaptar muchas cosas para mi vida y muchas cosas de esas, no podía cuestionar, solamente podía aprender y acoger para mí.

No obstante, lo que más me marcó en esa etapa fueron las oraciones en la escuela todos los días, no entendía para qué, ni porqué tenía que hacerlas, pero las hacía porque los castigos por parte de los profesores eran de esperarse. Si en mis anteriores mudanzas el sentirme extranjero me afectaba, aquí esa sensación se hacía más fuerte, tanto que, comenzó a dibujar y a marcar un camino significativo para mí alrededor de este tema, el cual volvería a vivir más tarde.

Me acuerdo de mi escuela, un patio con dos árboles uno de mango y otro de almendras, eran muy grandes, corredores y escaleras donde saltábamos y donde estaba prohibido hacerlo, tenía un espacio para jugar baloncesto y después de tantas clases de educación física acabo por gustarme sin razón alguna, más que el fútbol (los niños de mi generación por lo general les gustaba mucho el fútbol).

Además, tenía un piano y teníamos que cantar al compás del piano tocado por el director de la escuela, siempre canciones religiosas, eso era lo más aburridor porque las teníamos que cantar en todas las actividades escolares, reuniones de padres de familia, semana cultural, actos en el pueblo, etc., siempre cantábamos las canciones que ellos escogían y que les gustaban a los adultos.

Había un espacio en las parte de atrás del patio principal, en un rincón apartado de todo y escondido de los demás, me gustaba mucho ese lugar, era muy interesante, era muy oscuro y ahí se guardaban las cosas de la limpieza, era como una especie de bodega, para mí era un lugar que escondía muchas cosas, secretos.

Por ejemplo, tenía un esqueleto que todo los niños decían que pertenecía a un niño que estaba jugando con sus amigos a las escondidas, el último viernes antes de salir a vacaciones de fin de año escolar y nunca fue buscado por nadie y por eso él se quedó ahí para siempre.

Lo anterior hacía que en la escuela las noches fueran mágicas, cuando teníamos que ir a cantar para la semana cultural, el evento era de noche, a nosotros no nos gustaba, pero lo hacíamos porque el coro era el último en participar y teníamos todo el tiempo libre para jugar y nos acercábamos a ese lugar sin entrar y hablamos acerca del niño que estaba ahí, de sus huesos.

Algunas veces llegábamos hasta la puerta, hablábamos en voz baja para que él no supiera que nosotros estábamos ahí, porque uno de mis amigos que vivía al lado de la escuela decía que él lo escuchaba llorar de noche, entonces nosotros íbamos a confirmar esas cosas que eran contadas y siempre salíamos corriendo asustados con cualquier ruido que escucháramos, siempre quedábamos con la duda y todavía estoy con la duda de aquel niño que jamás fue encontrado por sus amigos.

Todo esto ocurrió en mi etapa de educación primaria<sup>3</sup>, aclaro que yo ingresé a la escuela al final de mis cinco años de edad, ingresé en enero y mi cumpleaños de 6 años era en abril. Siempre viví en un mundo imaginado o, no imaginado, mejor siempre viví en un mundo extraño, en un mundo que no era el mío y casi siempre huía para mi propio mundo, aquel mundo de esqueletos en rincones oscuros, aquel de guerras que acababan con felicidad y abrazos, aquel de juegos y sonrisas.

Recuerdo en la escuela aquel árbol de mangos del cual comíamos sus frutos y siempre peleábamos con el director porque él no le gustaba que nos comiéramos los frutos, pero en ese tiempo me acuerdo que el hambre era una constante, pero era hambre de cosas muy ricas y por lo general prohibidas por los adultos, así que no se si realmente era hambre, siempre teníamos ganas de comer, no verduras, no las comidas que preparaban nuestras madres, solamente saciábamos nuestra hambre con los frutos del árbol de mango, ese árbol de la escuela precisamente.

---

<sup>3</sup>De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) actualmente los niveles formales de la educación son: 1) Preescolar corresponde a un grado obligatorio, 2) Educación Básica con una duración de nueve años la cual se divide en 2.a.) Educación Básica Primaria le corresponden cinco años (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto grado) y, 2.b.) Educación Básica Secundaria cuatro grados respectivamente (sexto, séptimo, octavo y noveno grado) y; 3) Educación media con una duración de dos grados (décimo y once grado). Cabe aclarar que para la década de los 80<sup>s</sup> no era obligatorio cursar Preescolar. Hoy en día existen grados en preescolar como Pre-jardín, Jardín y Transición o Grado Cero, este último es obligatorio, en este nivel se atienden niños desde los tres hasta los cinco años. También cabe anotar que la Educación Media puede tener carácter académica o técnica. El MEN reglamentó que la educación es obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y deberá ser gratuita en todos sus niveles a partir del año 2001. Antes de esa fecha y a partir de 1994 solo era gratuita la Educación Básica Primaria. Para mayor informaciones: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-329021\\_archivo\\_pdf\\_indicadores\\_educativos\\_enero\\_2014.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-329021_archivo_pdf_indicadores_educativos_enero_2014.pdf)

Hablando de árboles, a mí me gustaba mucho el campo, mi mamá tenía una casa allá que visitaba con mucha frecuencia, me gustaba el bosque, la naturaleza, los animales, me la pasaba mucho tiempo en el campo con mi familia, pero eran espacios que solo me daban ellos, mi familia y no la escuela, porque me hubiese gustado que mi amigos estuvieran conmigo allá, pero las labores escolares no permitía que eso sucediera, el tiempo era limitado para un niño de mi edad.

Yo creo que aquí fue importante y crucial para mí la cuestión de tener que hacer cosas, no me gustaban las cosas que un niño tenía que hacer, pero yo pienso que muchas de esas cosas de mi infancia las cuales eran obligatorias fueron creando gustos y cosas que no me gustaban para mí, ya que eran pocas las cosas que podía escoger o al menos era mi pensar.

Mi casa estaba llena de cosas maravillosas, mi abuelo me contaba muchos cuentos, aunque él no vivía con nosotros me gustaba mucho ir a su casa, tenía una casa muy grande, con un patio lleno de árboles y de animales, era una casa que siempre tenía muchas personas mis primos, mis hermanos, mis tíos y tías, siempre me gustó estar allá.

Era algo así como dice Vinicius de Moraes en su cuento “*a casa*” él describe lo que yo sentía en la casa de mi abuelo, aunque no era mi casa, yo era un extraño en la casa que me acogía como mi casa lo hacía:

*Era uma casa muito engraçada  
 Não tinha teto, não tinha nada.  
 Ninguém podia entrar nela não  
 Porque na casa não tinha chão  
 Ninguém podia dormir na rede  
 Porque na casa não tinha parede  
 Ninguém podia fazer pipi  
 Porque penico não tinha ali  
 Mas era feita com muito esmero  
 Na rua dos bobos, número zero  
 (VINICIUS DE MORAES, 2012, p. 28).*

Además de todo esto, estas vivencias y experiencias hicieron que las cosas cambiaran para mí, la decisión de estudiar en una escuela que tuviera que ver con el campo, con los animales, fue solamente mía, estudié en una escuela donde tuve enseñanzas agropecuarias, allí estuve hasta los 15 años, fue una buena experiencia porque me ayudo a tener más independencia, a tomar mis propias decisiones, pero cuando salí de la escuela, del bachillerato, no tenía claro que quería hacer con mi vida así que entré al servicio militar obligatorio, no tuve elección.

Chema jugaba con la pelota, la pelota jugaba con Chema, la pelota era un mundo de colores y el mundo volaba, libre y loco, flotaba en el aire,

rebotaba donde quería, picaba para aquí, saltaba para allá, de brinco en brinco; pero llegó la madre y mandó a parar.

Maya López atrapó la pelota y la guardó bajo llave. Dijo que Chema era un peligro para los muebles, para la casa, para el barrio y para la ciudad de México y lo obligó ponerse los zapatos, a sentarse como es debido y hacer las tareas para la escuela.

-Las reglas son las reglas –dijo.

Chema alzó la cabeza:

-Yo también tengo mis reglas –dijo. Y dijo que, en su opinión, una buena madre debía obedecer las reglas de su hijo:

-que me dejes jugar todo lo que yo quiera, que me dejes andar descalzo, que no me mandes a la escuela ni a nada parecido, que no me obligues a dormir temprano y que cada día nos mudemos de casa.

Y mirando al techo, como quien no quiere la cosa, agregó:

-y que seas mi novia. (GALEANO, 2007, p. 53)

Muchas cosas en nuestra vida son obligatorias y no se tienen muchas escogencias y peor cuando se es un niño y no se tiene la mayoría de edad para tomar decisiones. Salí del servicio militar y empecé a estudiar Contaduría Pública, pero después deje de estudiar y entre a estudiar logística que más tarde dejaría, para entrar a estudiar Psicología Social Comunitaria porque ya tenía algún involucramiento con diferentes comunidades y me gustaba el trabajo que estaba realizando.

Así las cosas, para poder estudiar tuve que mudarme de ciudad nuevamente, el cambio fue esta vez mayor, porque tenía que vivir en la capital del país y allí era muy diferente, solo por el simplemente hecho de ser la capital, por ser más grande, por confluir otras condiciones sociales, económicas y culturales, por todo ello era muy diferente, era nuevamente un extraño.

Por ejemplo, mi acento generaba bromas de otras personas que no eran de mi región, pero yo lidiaba con eso fácilmente, no tenía ningún problema, sin embargo hacía que yo me sintiera diferente o extraño en mi propio país, en esa ciudad, como siempre se marcaba aquella situación de ser extranjero.

No obstante, en mi camino por la Psicología Social Comunitaria comencé a conocer cosas diferentes a nivel social y cultural de mi país, condiciones de exclusión por diferentes razones, que antes ignoraba o no tenía tan de cerca o simplemente no reflexionaba sobre ello y fui configurando la necesidad de profundizar en estudios relacionados con infancia, a pesar que en un comienzo no hice investigaciones o trabajos relacionados directamente con niños, pero eran ellos los protagonistas de mi formación inicial y de mi trabajo en aquel entonces.

En esa formación académica universitaria y las áreas encaminadas a entender el proceso de desarrollo de los individuos a nivel biológico y social fueron aportando en ese campo de conocimiento relacionado a la infancia. Algunas materias como Geografía Humana

encaminadas a reconocer la apropiación de los seres humanos a su espacio y a su cultura, además asignaturas como lenguaje y cultura enfocada al conocimiento de esa cultura y sus procesos de formación con relación a la comunicación y la configuración de la misma.

Con todo que las materias estaban enfocadas a una explicación biológica de los seres humanos en su proceso de desarrollo individual, igual que los enfoques teóricos de la psicología, desarrollo evolutivo estaban en contraposición al carácter social y cultural de los individuos, me confundía con ese mar de conocimiento, porque estaba en un área de la ciencias sociales y humanas estaba ligado a una explicación más biológica, pero yo trataba de encontrar en mí una respuesta a esa situación que viví en mi infancia y que discutían con la conceptualización teórica que estaba conociendo.

Así fue que durante el transcurso de mi pregrado cuestiones como el papel del psicólogo social comunitario en la sociedad fueron surgiendo. Cómo las competencias de formación que querían desarrollar en los profesionales iban en contraposición del discurso enseñado en cada una de las materias, encontré en la investigación la solución a mis cuestionamientos, lo cuales iban surgiendo de la experiencia y de la formación académica.

En el transcurso del pregrado trabajé en diferentes espacios, algunos de ellos relacionados con niños en riesgo y vulnerabilidad protegidos por el estado; trabajé con niños y adolescentes que tenían como hábitat la calle, consumidores de sustancias psicoactivas, veía allí cómo ellos hacían para sobrevivir en un mundo de adultos, en una sociedad que ignoraba totalmente su situación, una por ser moradores de las calles y otra por ser menores de edad.

Viendo su condición y las necesidades, trabajé en un programa del estado denominado “operación amistad” que me permitía con-vivir con ellos y concertar espacios para dejar las calles y reintegrarse a esa sociedad que los ignoraba.

Lo complejo de programas como éste, era la misma cosa que yo viví en mi infancia, los programas son pensados por los adultos, como adultos, para hacer de estos niños y adolescentes individuos productivos para la sociedad, entonces muchos de ellos desistían de participar en el programa. Siempre éramos seres extraños intentándose comunicar: niños y adultos.

En este momento de mi vida, comenzaban a surgir cuestiones respecto a la educación, la formación de profesionales para la vida, respecto al trabajo docente y las personas que estuvieron a cargo de mi educación y de la educación de muchos niños que había conocido hasta ese momento.

Por esta razón, me presento a estudiar una maestría en investigación educativa en México, ya que este país presentaba condiciones para poder hacer mi maestría, además de mi

gusto por esa cultura, continuaría siendo extranjero como siempre fui, aunque en ese momento ya era adulto y productivo y había sido acogido por el sistema productivo de la sociedad.

Así pues, comencé mis estudios en México y mi interés fue principalmente sobre los actores de la educación que se encargaban de investigar las problemáticas existentes en nuestros países, entonces el trabajo fue encaminado a revisar las trayectorias de los estudiantes de Licenciatura en Educación y la relación que tenían ellos con sus objetos de investigación.

Básicamente, por qué les gustaba la investigación a diferencia de muchos de sus compañeros que preferían otros caminos en la educación. Mi motivo principal de esta investigación surgió en mi infancia por la falta de conocimiento de los profesores de los estudiantes y pensaba que la problemática de los profesores era la falta de interés en investigación sobre las necesidades de sus estudiantes.

Mi tesis de grado de maestría resulta en las concepciones que tienen los estudiantes de educación sobre la investigación, muchas de esas concepciones son configuradas en sus inicios educativos, en la educación inicial y que ellos tienen una características específicas que los hacen ser investigadores natos.

El reconocimiento social por parte de sus compañeros desde la educación inicial, más que el reconocimiento dado por el docente y voy entendiendo el papel fundamental de los niños en su propia formación, todo eso que imagina, que elabora, que construye, que crea, era importante para él, pero no para su profesor que quería que él aprendiera cosas que tal vez no estimulan su creatividad, antes por el contrario se encarga de acabar con ella, a tal punto que ella puede desaparecer de nuestras vidas (PANTEVIS, 2009).

Es por esta razón y como lo mencione anteriormente que la vida de los adultos va a ser más complicada, los problemas son resueltos muchas veces sin creatividad como lo hacía cuando era niño, perdemos la esencia de ser niño: nuestra imaginación y cuando hablo que perdemos quiero decir que se esconde en un rincón del ser humano y se torna difícil de volver a encontrar.

En consecuencia, nos tornamos o nos tornan extranjeros en esta vida, en esta tierra, en esta escuela, porque la escogencia es poca y limitada por necesidades que se tienen, que crea el sistema para poder llamarnos a una orden social como lo sostiene Hannah Arendt (2007).

A pesar que tuve la experiencia en mi disertación de estar cerca de la vida de los niños contada por adolescentes, me sirvió para reflexionar sobre mi proceso de formación y me acercó un poco más al campo de la infancia. Además, el trabajo adicional que realicé en las materias y también como parte del proceso de investigación.

Trabajé con profesores indígenas en México, veía como siendo indígenas negaban su propia lengua y no la ensañaban a los niños por considerarla no apropiada para su formación, entonces volvían a mí los recuerdos de mi infancia, las oraciones y el piano y los cantos que no quería hacer, el patio de la escuela donde solo se podía jugar baloncesto y tenía que jugar porque no existía otra opción y también porque así lo querían ellos, los adultos querían que así fuera, seres extraños, ¿no?

Con toda esta vivencia y experiencia de vida, no quería quedarme así, no quería continuar haciendo parte del problema, quería hacer parte de la solución de la problemática de la pérdida de identidad/alteridad y de la cultura de esos niños, de ese niño que fui. Entendí que la cuestión estaba más allá, por falta de reconocimiento de los niños y de sus necesidades.

Siempre nos habían abandonado, los habíamos abandonado, siempre estaba en un rincón aparte, sin mucha importancia y era la hora de comenzar a darle esa importancia que tanto se necesitaba, porque continuamente escuchaba hablar en los discursos sociales, políticos, económicos sobre los niños como el futuro de la sociedad, de la humanidad, pero el futuro siempre es el que nosotros queremos, sin tomar en cuenta aquellas personas que anulamos, que callamos.

Fueron muchos los aprendizajes que me dieron esos niños de otra cultura, que jugaban con artefactos de su cultura, pero por culpa de otros esos juegos podían acabar ahí, podía morir una cultura por la pelea entre dos y quien es más fuerte, esa cultura es la que gana, niños versus adulto.

Concluida mi maestría volví a mi país y comencé a trabajar en diferentes universidades, algunas de salud, otras en educación, en diferentes espacios de formación donde socializar lo que aprendí y construir con los estudiantes críticas y reflexiones sobre sus vidas, sobre sus aprendizajes, sobre sus trayectorias de vida y la repercusión de estas en su vida actual, oriente trabajos de grado encaminados a los niños como parte de las cuestiones que iban surgiendo.

Me parece que con todo lo vivido hasta aquí, ya tenía una visión clara de lo que yo quería hacer con mi vida profesional, me quedé cuatro años en Colombia trabajando como orientador metodológico en diferentes áreas de investigación, hasta que se me presentó la oportunidad que estaba buscando desde años atrás de estudiar en Brasil.

Reconocí que mi trabajo tenía que ser con niños, no tenía claro lo que construiría con ellos, ya que, como mencione anteriormente mi infancia marco muchas cosas en mi vida que no conseguí entender por las diferencias culturales que tenemos los adultos con los niños, pero que en este recorrido por mi vida intente develar aunque, siempre la brújula indicada hacia esa relación de niño con el ser extranjero.

Buscando universidad me encontré un línea de investigación que se podía ajustar al trabajo con los niños y que satisfacía mi curiosidad y el vacío de conocimiento que tenía hasta ahora, la línea: “*Linguagem, conhecimento e formação de professores*” esta línea sería la que encaminaría mi trabajo sobre todo por el objetivo planteado desde las relaciones entre lenguaje y cultura desde diferentes perspectivas, por aquello que yo siempre me sentí extraño, de otra cultura, diferente al adulto, lo cual no conseguía entender por qué.

Comencé a entender con el conocimiento de diferentes autores como: Ariès; Vigotsky; Prout; Corsaro; Sarmento; Lopes, entre muchos otros. Temas como niños, infancias y ser extranjero se tornaron pertinentes en mi vida y se volvieron temas significativos para ser investigados.

### 1.1.3 Apuntes para la investigación

*Eu já disse quem sou Ele.  
 Meu desnome é Andaleço,  
 Andando devagar eu atraso o final do dia.  
 Caminho por beiras de rios conchosos.  
 Para as crianças da estrada eu sou o Homem do Saco.  
 Carrego latas furadas, pregos, papéis usados.  
 (Ouço harpejos de mim nas latas tortas.)  
 Não tenho pretensões de conquistar a glória perfeita.  
 Os loucos me interpretam.  
 A minha direção é a pessoa do vento  
 Meus rumos não têm termômetro.  
 De tarde arborizo pássaros.  
 De noite os sapos me pulam.  
 Não tenho carne de água.  
 Eu pertenco de andar atoamente.  
 Não tive estudamento de tomos.  
 Só conheço as ciências que analfabetam.  
 Todas as coisas tem de ser?  
 Sou um sujeito remoto.  
 Aromas de jacintos me infinitam.  
 E estes ermos me somam.*

**Manuel de Barros**

Manuel de Barros, poeta brasileiro, nació en Mato Grosso, vivió toda su vida en los “alrededores” de un paisaje descrito como Pantanal. En muchos de sus escritos habla de la presencia de andariegos y otros caminantes que por ahí pasaban y en el *Livro Sobre o Nada* (2000) describe lo siguiente:

*Penso que devemos conhecer algumas poucas cousas sobre a fisiologia dos andarilhos. Avaliar até onde o isolamento tem o poder de influir sobre seus gestos, sobre a abertura de sua voz, etc. Estudar talvez a relação desse homem com as suas árvores, com as suas chuvas, com as suas pedras. Saber mais ou menos quanto tempo o andarilho pode permanecer em suas condições humanas, antes de se adquirir do chão a modo de um sapo. Antes de se unir às vergôntes como os parasitas. Antes de revestir uma pedra à maneira do limo. Antes mesmo de ser apropriado por relentos como os lagartos. Saber com exatidão quando que um modelo de pássaro se ajustará à sua voz. Saber o momento em que esse homem poderá sofrer de prenúncios. Saber enfim qual o momento em que esse homem começa a adivinhar (BARROS, 2000, p. 84).*

Me identifico plenamente con las letras de Barros, en mi condición de alguien quien es caminante, un andariego de los espacios y el tiempo, donde recogemos nuestras vivencias y ejercemos nuestra extranjería. Así fue, que llegué a Brasil.

Llegar a Brasil provocó que regresaran mis recuerdos de la infancia, sobre todo por aquello de enfrentar lo desconocido; ya adulto, con 34 años tenía que enfrentarme a una lengua diferente, a una cultura diferente, aunque vecinos geográficamente, culturalmente desconocida para mí, todo un reto para mi vida. Mi llegada después de muchos años a una escuela infantil despertó aquel niño que moraba en mí, aquel niño que tenía miedo y curiosidad de aquel esqueleto, en aquel rincón de mi escuela.

En esas con-vivencias, en la rutina diaria con los niños brasileiros empecé a ver los problemas que teníamos para entendernos, no solamente por la cuestión del idioma, sino de todos los procesos, dinámicas, rutinas, cuentos, ideas, entre tantas otras diferencias que tenemos nosotros los adultos y los niños.

La falta de conocimiento nuestro (adultos) para poder comprender mejor los niños debido a la necesidad de que ellos (niños) aprendan las cosas que tiene que saber un niño de una edad determinada, que desde mi perspectiva esta permeada por conceptualizaciones biologicistas y del desarrollo, no quiero decir con esto que sea malo o errado, sino, que la mirada de los niños no se puede entender solamente desde una perspectiva, por el contrario, tiene que ser desde el abanico de posibilidades que tiene la ciencia.

En resumen, mi vida personal, académica y profesional ha estado permeada por esa reflexión y ahora enfrentando un nuevo campo de estudios y digo nuevo campo a nivel teórico, porque a nivel de experiencia y vivencia, siempre estuve allí, siempre fui niño, siempre tuve esa perspectiva, la perspectiva de un niño para llegar a comprender el mundo, mi mundo, nuestro mundo de los niños. De tal modo que fui configurando mi investigación desde esa mirada, desde muchas cuestiones que llegaron en ese proceso de consolidación del conocimiento.

Lo anteriormente dicho me permite reflexionar sobre algunas cuestiones en relación a la cultura infantil: ¿cómo los niños lidian con otras culturas? No solamente de otros niños con los que con-vive, sino con todas las personas que le rodea y con las cuales tiene que con-vivir, sobre todo si consideramos que los profesores, los padres de familia, el mundo que los rodea pertenece a otra cultura, a una cultura adulta que lo mira como diferente, que las cosas que hace por él, son en respuesta a sus necesidades sin que él pueda opinar. En ese aprendizaje de otras culturas ¿qué traen de ellas para sí?

Fuera de eso, cuestiones centrales como: ¿qué perciben de una cultura extranjera? ¿Qué traen de ese lenguaje diferente que puede tener un extranjero? Esto pensando en que las fronteras actuales están dejando de ser límites entre uno y otro país y comienza a existir una necesidad social, cultural, económica de reconocer otros espacios para compartir nuestras vidas con otras personas, así sea por mandatos de gobiernos que nos usan para poder expandir su poder.

Sin embargo, no se piensa en los niños como personas que pueden estar expuestas a estos cambios, pero sí, en personas que se deben adaptar, sin pensar en lo que puede provocar la presencia de otro en esa cultura, el reconocer el otro como parte de la diferencia y que utiliza instrumentos como medios de comprensión.

Sea por el contexto de desarrollo histórico cultural, cuando ellos se enfrentan a tierras totalmente diferentes, a mundos desconocidos como la escuela, cuando el profesor se enfrenta como extranjero en esa tierra de niños, de mundos que llamamos de mágicos porque no alcanzamos a entender la importancia de esa cultura y simplemente la subestimamos y en el peor de los casos anulamos todo lo que no hemos podido superar: adulto-céntrico.

El objetivo de estas cuestiones y de esta investigación es reconocer como los niños comprenden y se relacionan con el “ser extranjero” siendo la escuela el encuentro con el extraño, porque ahí es uno de los lugares donde los niños comienzan a encontrarse con un mundo diferente al suyo, donde confluyen múltiples actores sociales, representantes de las comunidades o de otros contextos, apartados de la vida misma.

Algunos autores como Ariès Y Postman han reconocido ese espacio como el lugar para dividir responsabilidades con la familia, el lugar de cuarentena, donde aún los niños son vistos como seres puros y frágiles, un lugar donde en definitiva confluyen seres extraños: niños y adultos, extranjeros en la escuela.

## 2 ¿EXTRANJERO O DOENTE (ENFERMO)?

*Num casarão antigo, situado na alameda Santos número 8, nasci, cresci e passei parte de minha adolescência. Ernesto Gattai, meu pai, alugara a casa por volta de 1910, casa espaçosa, porém desprovida de conforto. Teve muita sorte de encontrá-la, era exatamente o que procurava: residência ampla para a família em crescimento e, o mais importante, o fundamental, o que sobretudo lhe convinha era o enorme barracão ao lado, uma velha cocheira, ligada à casa, com entrada para duas ruas: alameda Santos e rua da Consolação. (...) O proprietário do imóvel que meu pai alugou era um velho italiano, do sul da Itália, Rocco Andretta, conhecido por seu Roque e ainda, para os mais íntimos, por tzi Ró (tio Roque). (...) Dona Angelina, minha mãe, assustou-se: gastariam muito dinheiro, um verdadeiro absurdo! Onde já se vira uma coisa daquelas? Velho explorador! Por que o marido não comprava um terreno em vez de gastar as magras economias em reformas de casa alheia? E o aluguel? Uma exorbitância! (...) O vocabulário de dona Angelina era reduzido - tanto em português como em italiano, sua língua natal -, não sabia expressar-se corretamente; por isso deixava de empregar, muitas vezes, a palavra justa, adequada para cada situação. Usava o termo "atrevimento" para tudo: coragem, audácia, heroísmo, destemor, obstinação, irresponsabilidade e atrevimento mesmo. Somente conhecendo-a bem se poderia interpretar seu pensamento, saber de sua intenção, se elogiava ou ofendia.*

**Anarquistas, graças a Deus – memórias**  
(ZÉLIA GATTAI)

El título de este apartado puede parecer un tanto extraño, incluso para mí es extraño, sin embargo para no desentonar con el tema de investigación relacionado con lo diferente, con el extranjero, comenzaré con esta cuestión de ¿extranjero o *doente* (enfermo)? Iniciaré a reflexionar sobre esas cuestiones que nos hacen diferentes, que somos “nosotros” que somos el “otro”.

Pero, esta pregunta no me surge de la nada, fui sorprendido por un niño de cinco años de edad, brasilero, en cuanto yo intentaba hablar con él, yo hablaba en portugués o portuñol, o el confuso portugués que yo creía que hablaba. No sé, sí confuso, portugués, portuñol o no hablaba lo que creía que hablaba, la cuestión es que cuando el niño me escucha hablar, pude ver en su rostro asombro y preocupación y con una sinceridad única puso sus manos sobre mi cara y me dijo: *Coitado menino, está doente, deve ir ao médico!*” (Nota de campo No. 3, Mayo 20 de 2014). En traducción al español sería: “pobrecito niño, está enfermo, debe ir al médico” de este acontecimiento el nombre del presente apartado y el título de este trabajo.

Evidentemente, el niño hace referencia a mi manera de hablar, lo que yo estuviera hablando, automáticamente él lo relaciona con un portugués diferente al que está acostumbrado. Ese acento es lo que llama su atención, las diferencias que él percibe entre su

cultura y, su idioma, y la de un colombiano que intenta hablar portugués y que toda su vida había hablado español.

Es aquí que comienza la reflexión de este colombiano, hispano hablante y que toda mi vida he sido extranjero hasta en mi propia tierra y nunca me había preguntado cómo me reconocen los otros, incluso las personas de mi propio país Colombia, porque desde niño salí de mi lugar de nacimiento para ir a vivir a otra ciudad con mi madre, después fui a vivir a otras ciudades diferentes a la mía, después me mudé a México y nunca me pregunté si estaba enfermo por mi acento, por mi forma de hablar y de con-vivir con los demás.

Aunque, fue difícil en México, pues se hablaba el mismo idioma, pero la jerga era diferente, el acento, la pronunciación del mismo español e incluso la definición de algunas palabras cambian totalmente dependiendo del contexto y como sean dichas. No obstante, ahora en Brasil a esas cuestiones de jerga, de acento, de pronunciación, se le suma que es un idioma diferente, el portugués brasilero y el español colombiano<sup>4</sup>.

Ahora en este caminar por el mundo, por la vida, nunca me pregunté si era acaso la lengua, el idioma la única cosa que me hacía ser extranjero en otra tierra, era el acento lo que provocaba que una persona fuera extranjera, o es acaso la forma de vivir, sus costumbres, su cultura era lo que hacía que fuera diferente, estas preguntas llegaron a mi mente.

¿Todas las preguntas anteriores hacen que sea un enfermo? O ¿mi lengua diferente hace que yo sea enfermo? Y yo nunca me había dado cuenta de eso, siempre pase por alto esto, mi forma de ser, mi forma de vestir y mi acento al hablar, aunque fuera diferente a otros en el propio español, nunca me había preguntado qué me hacía ser extranjero o enfermo como un niño sincero, espontáneo brasilero me lo hizo saber.

Para hablar de un tema tan complejo como este, es importante elucidar la definición universal dada en los diccionarios de cada una de las lenguas en mención, una la lengua portuguesa y otra la lengua española.

Extranjero según la definición dada por el *Dicionário Aurélio* de Lengua Portuguesa, se refiere a *estrangeiro*: “1. *pessoa estrangeira*, 2. *O que é estrangeiro*, 3. *Que é de outra nação*, 4. *Que não é nacional; não português*.” Con una simple revisión podríamos decir que se apropian, sobre todo, aquellas definiciones más específicas como la que refiere a una persona de otra nación o que no es portugués.

---

<sup>4</sup>Yo hablo español colombiano no porque exista diferenciación entre el español de mi país, Colombia, y el español de otros países, sino, que al igual que el portugués brasilero y el portugués de Portugal, tienen un acento diferente, palabras que cambian por los contextos, que incluso llega a cambiar su definición misma.

A mi manera de ver, esta última me llevaría directamente a la cuestión de la lengua como tal, la persona que no habla portugués o que habla mal el idioma, no se puede considerar portugués, por tanto puede ser extranjero o podría decirse que es un “extraño”.

Para el caso de la lengua española el Diccionario de la Real Academia Española, lo define de la siguiente forma, extranjero: “(Del fr. ant. *Estrangier*). 1. adj. Que es o viene de país de otra soberanía. 2. adj. Natural de una nación con respecto a los naturales de cualquier otra. U. m. c. s. 3. m. Toda nación que no es la propia.”

El Diccionario español afirma que la palabra viene del francés antiguo, que si no me engaño y de acuerdo con algunos profesores de la lengua francesa “*estrangier*”, haría referencia al extraño, el extranjero, fuera de eso refiere también a las personas que pertenecen a otra nación o país.<sup>5</sup>

En consecuencia, el termino extranjero hace referencia a ese extraño que llega a un lugar, distinguiéndose de los demás por ciertas características que lo hacen ser extranjero, que según Larrosa (2002) esas características son aquellas que el otro encuentra inquietante, de nuevo, como la definición dada de extraño y que tal vez para un niño como aquel que me habló ese día, con las características de enfermo, porque no hace parte de su vida, del contexto en el cual está inmerso, la encuentra inquietante.

Pero, esto de extraño o de extranjero ¿por qué acontece? En países como Brasil y Colombia, con economías globalizadas y sociedades que atienden, sea voluntaria u obligatoriamente, esta situación de la globalización, no debería denotar ningún extrañamiento por parte de las personas que circulan todos los días por nuestras regiones, que deambulan como ciudadanos del mundo y que debiéramos ver como personas “normales”, con características diferenciadas, pero que son próximas a nuestra cultura, o eso creemos, que son próximas, no deberíamos llamar de extraños.

No obstante, eso de extraño solo existe cuando uno de “nosotros” dio el nombre a ese “otro” que llega a una cultura como afirma Sabido (2009) reconociendo la existencia de otros en ese contexto específico, que no se conocían por lo distante de ellos, pero que siempre existieron y estuvieron allí y en un momento de tiempo, muchas veces ese tiempo circunstancial, se acercaron y se reconocieron comenzando el conocimiento de un nuevo

---

<sup>5</sup>El ánimo es solo ilustrar un poco en cada uno de los contextos donde se da la investigación, uno de ellos Brasil donde llega el investigador de origen Colombiano, en el primero se habla portugués y en el segundo español; por lo tanto, la idea no es hacer un análisis semántica o etimológico de la palabra y su definición, mi interés es una mirada a las definiciones e investigaciones realizadas al respecto y de esta forma reflexionar sobre la misma, sobre la cuestión de ser extranjero y de cómo los niños comprenden y se relacionan con el extranjero.

mundo, de una nueva cultura, de nuevas formas de vida que abren al individuo cosmovisiones acerca de éste.

La experiencia de los niños en el encuentro con este nuevo mundo cultural que se abre para ellos, y cuando hablo que se abre para ellos, estoy hablando de primera mano con una persona de carne y hueso, en tiempo real, que puede tocar, con la cual puede hablar, puede experimentar, puede sentarse en su regazo y puede jugar con él.

Hago dicha claridad, porque hoy en día con el acceso a la tecnologías de la información y los medios de comunicación ponen al servicio el mundo en nuestras manos, pero no hacen de ese encuentro un encuentro corporal que permita hablar a través de la vivencia propia lo que siente el individuo en esa experiencia.

Obviamente, en esta época de medios de comunicación como la televisión, la radio, internet, entre muchos otros, a los cuales se tiene acceso ilimitadamente, o al menos para una amplia cantidad de personas, podríamos hablar de las experiencias y vivencias de este tipo, pero la curiosidad se alimenta y es mayor cuando tenemos encuentros en lo cotidiano y significativos cuando en muchas ocasiones tenemos que apropiarnos de herramientas o artefactos para poder con-vivir con otras personas, o con contextos diferentes que ofrecen múltiples formas de relacionamiento. Según Said (2002, p. 52):

Uno de los aspectos que el mundo electrónico posmoderno ha traído consigo es el reforzamiento de los estereotipos a través de los cuales se observa (...) la televisión, las películas y todos los recursos de los medios de comunicación han contribuido a que la información utilice moldes cada vez más estandarizados.

Aunque, Edward Said (2002) en su libro “Orientalismo” hace referencia a el Oriente, pero yo encuentro que esa misma situación ocurre en todo el mundo, los medios de comunicación electrónicos y tecnológicos traen consigo un refuerzo de estereotipos que nosotros tenemos respecto a otros países, a otras culturas, a otras personas y es con esa información reelaborada, con ese filtro de los medios que nosotros re-elaboramos, definimos y comprendemos el mundo.

Muchas veces, no damos la oportunidad de reconocer otras ideas, otras perspectivas, otras cosmovisiones e intentar cambiar el pensamiento inicial porque, simplemente nos quedamos con esa primera impresión, esa impresión que viene filtrada por algún otro artefacto, que para el ejemplo anterior, sería los que nos dicen los medios de comunicación.

Es de resaltar que la tradición impuesta por el proceso de construcción de modernidad, de colonización que tanto se discute, hace parte de la organización de esa nueva orden social como sostiene Arendt (2007) y que incluso discute ampliamente David Harvey (1998).

Dichos autores, nos lleva a reflexionar sobre esas nuevas lógicas de organización de la sociedad donde, se indica la forma, la dirección, la definición, el sentido, el concepto, naturalizando de tal forma, que a mi manera de ver se convierten en patrones de comportamiento y de mirar y comprender el mundo y las con-vivencias existentes en él.

En consecuencia, esa experiencia real que enfrenta al extranjero con lo extraño y el niño que no es extranjero con ese otro extraño va configurando las definiciones que tendrán de ellos mismos frente a su cultura y el concepto que se harán de los lugares de origen, tanto del extranjero como de quien está ahí cuando él llega (el niño).

De acuerdo con Rehaag (2008, p. 42) “Así se percibe como extraño a todo aquello que no entra en los patrones de órdenes establecidos” o sea, que para el niño es lógico que el extranjero o la persona que no está dentro de los patrones que él conoce, simplemente este enfermo, por esa diferencia que él hace respecto a su entorno.

La misma Rehaag (2008) citando a Hahn afirma que: “La raíz central para la experiencia con lo extraño se basa en la confrontación con algo desconocido” (p.142) fundamento de esa definición de extranjero equivalente a extraño.

En concordancia con Arendt (1993), ese patrón responde a una orden tal vez pre-establecida y responde a muchos intereses, sean: económicos, políticos, sociales, culturales, entre otros, los cuales intentan que el individuo que está en ese patrón defina al otro desde esa perspectiva, razón por la cual la misma Arendt (1993, p. 207) afirma:

Lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro.

Con certeza, es ahí donde comienza la definición o re-definición del extranjero, del extraño, de lo diferente, del otro o del enfermo. En la cuestión de enfrentar una cosa nueva que llega a manera de milagro a una escuela, de una ciudad cualquiera, en un país equis y que hace de ese encuentro algo fantástico para ambas partes, llevándonos a pensar en “nosotros” mismos desde el o los puntos de vista de ese o esos “otros”.

La globalización y los movimientos de personas entre diferentes culturas son las que crean la necesidad de un nuevo orden social, el personal nuevo que tiene que acoger son seres que nacieron en mundos diferenciados al nuestro y que deben acoger con juicios pre-formados que hacen de ellos seres invisibles y que al intentar acoger (ARENDRT, 2007) provoca un desastre, ya que se privan de las experiencias, de las realidades y no dan oportunidad de conocer el anterior contexto, la anterior cultura o si existe la oportunidad intentará leerla con sus propios códigos, en una especie de traducción simultánea, en ese proceso de migración, de borrar el otro, de desconocer su historia.

Para Arendt (2007) ese proceso de creación de una nueva orden social siempre ha existido, porque simplemente América siempre ha sido tierra de migrantes, por tanto, en esta tierra de migrantes y de migraciones y de personas invisibles no se particulariza, ni se toma en cuenta minorías o a voces débiles, solamente busca involucrar personas en ese nuevo orden en contra de la cultura propia, buscando un control social que en el caso de la educación se hace a través de los currículos rígidos, formalismos pedagógicos y una escuela separada de la vida misma (ROCHA, M.,2014).

Es evidente que la categorización del “otro” como aquel que se encuentra lejos de “nosotros” no solamente espacial, geográficamente, sino también, culturalmente (HERNÁNDEZ, 2013, p. 4) cobra vida aquí, porque ellos son los que hacen esa categoría a través del orden social nominada por Arendt (2007).

Ellos son lo que ponen fronteras entre nuestros países, que hacen que las personas sean totalmente desconocidas, aunque vecinos, no encontramos semejanzas e intentamos decodificar y codificar en nuestros propios códigos culturales, que traen al otro un poco más cerca de nuestros patrones establecidos.

No significa esto que los niños obedecen totalmente a los patrones pre-establecidos, aunque ellos nacieron en una cultura, que como sustenta Prout (2010) tienen una relación estrecha entre sociedad y cultura, estructura y acción, naturaleza y cultura, ser y devenir; las lógicas infantiles son diferentes a la de los adultos y ellos comprenden de unas formas propias que los hacen otros extraños, o extranjeros en su propia tierra, pero con su imaginación logran definir su cultura, su mundo y sus formas.

Esto es el uso de la imaginación como forma de comprender el mundo y de crear sus propias lógicas como sostiene Vigotsky (1999), pero no es suficiente en el momento de entender lo extraño que llega a romper las rutinas diarias, los esquemas ya establecidos y que hacen la diferencia en los contextos donde se desarrolla ese cotidiano.

Entonces, ser extranjero se relaciona con el habla de una persona, o mejor, con el mal hablar de esa persona, que hace la diferencia entre muchas otras, pues, es evidente que no tiene necesidad de ropas diferentes, de comidas que consideraríamos exóticas, de religiones, espiritualidades o misticismos que muchas veces consideramos absurdos; para ser un extranjero bastaría solamente tener un acento o habla diferente a las demás personas para ser tenido en cuenta como extraño o enfermo.

Ese enfermo, para la lógica infantil posiblemente se relaciona en sus múltiples visitas al médico, o en las competencias requeridas en cada uno de los períodos de la escuela o en las conversaciones familiares, entre padres, o entre docentes. Se puede vislumbrar el habla como un elemento fundamental para saber si él se encuentra bien o mal, comparado con otros niños de su misma edad, que si él está hablando correctamente como lo haría un niño de su misma edad, está sano, sino, está enfermo y precisa ir a un médico, posiblemente fonaudiólogo que le pueda ayudar con ese tema que le está impidiendo ser él mismo, no el “otro”.

En consecuencia, el resultado es la “fabricación del otro” como argumenta Edward W. Said (2002) en uno de sus libros más importantes “Orientalismo” donde expone estas situaciones como mecanismos para fabricar a otros. En este caso cómo fabrican a otros extranjeros, cómo crean este extranjero en el que me estoy transformando.

Pero, esa fabricación, el reconocimiento dado por algunas personas a este extranjero, no es porque Colombia represente algún poder como tal, sobre todo económico o alguna cosa diferente al fútbol o algunos cantantes famosos, o por nuestro gobierno que intenta hacer la paz con un grupo al margen de la ley el cual es reconocido por muchos adultos (muchos otros desconocen mi procedencia y otros la reconocen por cosas como el narcotráfico y por motivos de guerra).

Cuestiones tal vez, vendidas por los medios de comunicación internacionales que entregan informaciones parcializadas y poco objetivas, o porque las personas congelan esa imagen y se quedan con ella para siempre. El caso es que para los niños esto puede ser poco importante en el momento de definirme como extranjero, es más para ellos no existe.

En definitiva, las afirmaciones que hace Said (2002) tiene que ver con la idea de exterioridad y lo que ella provoca, las re-elaboraciones que ella hace y que comúnmente obedece a la verdad, pero él afirma que no es simplemente una creación de la realidad “(...) contempla su cultura a la luz de otras culturas, y su lengua, a luz de otras lenguas” (Ídem, p.13).

De esta manera afirma Juan Goytiso en la presentación de ese libro; así, para él los hombres siempre han vivido en esa disyuntiva de lo imaginario y lo real, entre lo que es familiar (nosotros) y lo extraño (otros). Esto es denominado por Said como regiones que permite de alguna manera totalmente arbitraria hacer distinciones geográficas:

(...) nos sentimos no extranjeros porque tenemos una idea rigurosa de lo que hay en el exterior, <<más allá>> de nuestro propio territorio. Todo tipo de suposiciones, asociaciones y ficciones parecen confluír en el espacio no familiar que está fuera del nuestro.

(...) El espacio adquiere un sentido emocional e incluso racional por una especie de proceso poético a través del cual las extensiones lejanas, vagas y anónimas se llenan de significaciones para nosotros, aquí. (Ídem, p.87)

Pero, el sentirse extranjero viene siendo cosa de los otros y como ellos nos definen o como nosotros definimos a los demás, esa concepción hace que seamos o no seamos extranjeros, que sintamos o no sintamos ese ser extranjero, es algo que debe reconocerse como un extraño, así sea en la propia tierra donde se nace, donde se vive o donde se muere.

Del mismo modo, Galeano (2010, p. 129) escribe sobre ese sentir propio:

Mis certezas desayunan dudas. Y hay días en que me siento extranjero en Montevideo y en cualquier otra parte. En esos días, días sin sol, noches sin luna, ningún lugar es mi lugar y no consigo reconocermé en nada, ni en nadie. Las palabras no se parecen a lo que nombran y ni siquiera se parecen a su propio sonido. Entonces no estoy donde estoy. Dejo mi cuerpo y me voy, lejos, a ninguna parte, y no quiero estar con nadie, ni siquiera conmigo, y no tengo, ni quiero tener, nombre ninguno entonces pierdo las ganas de llamarme o ser llamado.

La forma como se reconoce el individuo, y como reconoce a los demás a partir de su propia experiencia con su cultura, el acoger y hacer las semejanzas para que eso que es extraño mude a alguna cosa más familiar, que le permita comprender a partir de su cultura los diferentes códigos culturales que trae consigo una persona.

El sentir de Galeano en su propio país hace de él un enfermo, en su propia tierra, pues, él no, en cierta manera, no encaja allí, siente ser otro del que hablábamos anteriormente. Ahora, encontrarse en una tierra lejos de la nuestra provoca un extrañamiento ya que no se encontrará ningún lugar donde nosotros podamos tener la tranquilidad total o al menos poder llamar o ser llamado por alguien en nuestros propios códigos culturales.

Aunque se trate de un proceso “intercultural” trasciende los límites de las fronteras y de la propia cultura y entra en otros espacios diferenciados, esas concepciones o definiciones dadas al otro, a partir de las “diferencias culturales”, definidas así por algunos autores como Medina (2007), se dan a través de configuraciones discursivas que muchas veces resultan contradictorias frente al reconocimiento multicultural de la sociedad y su políticas interculturales.

En definitiva, la escuela es un lugar de encuentros, de encuentros con lo extraño, entre varios mundos y muchos actores; ese extraño no es solamente el nuevo conocimiento y las nuevas experiencias que tiene que enfrentar el niño en ese espacio, sea con los profesores, con sus pares, con todos los actores con quienes se encuentra en un espacio que aunque tenga paredes que lo separen del resto de la sociedad, de la comunidad, tiene ahí una representación de todos, que hacen de la escuela un espacio de conocer lo desconocido, de lo que no está próximo, para dar nombre a esas cosas que no tenían, o que incluso teniendo nombre, se transforman en otros y se acogen a su cultura.

Muchos autores han discutido sobre el espacio como medio de represión y control de la sociedad, incluso es reconocido y naturalizado como sustentaría David Harvey (1998), que da poder social para regular la vida y dar significaciones a conceptos como derecho territorial y llegan a convertirse en categorías básicas de la existencia humana. Sumado a esto, son definiciones que traemos de toda la historia de la humanidad, desde que se reconoce dicho espacio como parte del orden social.

El espacio de la escuela puede ser visto desde cualquier perspectiva, pero esos encuentros con lo extraño, entre el extraño y el extranjero en esa escuela, me hizo reflexionar sobre la importancia de definir al “otro” para poderlo reconocer desde la diferencia misma, porque son muchas cosas que compartimos, pero tan heterogéneas y distantes. Recuerdo un pasaje de un poema que vi pintado en una cafetería de Juiz de Fora: “*Muitas vão ali, e estão ali, em encontros e desencontros, consigo mesmo, com o outro, com a pausa do tempo*”<sup>6</sup> (TORQUATO, 2017, p.66).

Ese día me encontraba divagando entre libros y bebiendo un café allí, pensaba en mi proceso de encuentro con lo extraño, con el extranjero y viendo una de las paredes del café me encontré con ese poema, que aunque hace un homenaje a la cafetería, yo me sentí

---

<sup>6</sup>El poema se escribió en una de las paredes de “*Pedra Bonita Café*” como un homenaje que hace la autora Ana Paula Torquato a la cafetería y al café que se sirve y se comparte entre diferentes personas que llegan a ese lugar.

identificado en mi encuentro con Brasil, con la escuela, con los niños y con el niño que hay en mi interior.

Reflexioné en lo importante que es tener algo en común para que de una u otra manera seamos más próximos, más familiares, así sea transformando el código cultural que tenemos a otros códigos totalmente diferentes.

Ese poema que se titula “*Mais um café, muitos amores*” trae a mi mente ese lugar de donde era, pero, no soy más de allí, pero todavía recuerdo por cada uno de los momentos, de los acontecimientos únicos que trae para mí una tierra lejana y extraña, pero en ese extrañamiento me hace sentir en casa, porque compartimos historias, cultura, sentir, café; solo una taza bastó para compartir entre amigos y reconocer en ellos mi cultura en la transformación de ese código.

Para cerrar este apartado, de una forma un poco extraña o enferma, ya que el poema habla de una cafetería en sí, pero en la transformación de esos códigos culturales, fui a parar a la escuela donde realizo esta investigación, a mi país de origen y a mi niñez.

*Um ambiente agradável  
Som e luz, pessoas e temperatura  
Ambos ambientes  
Num lugar que alimenta  
Acolhe e encanta.*

*Vários passam ali  
E muitos “ficam” ali  
Sozinhos ou acompanhados  
Ler, escrever, observar e conversar  
Cada companhia é única  
Pro mesmo lugar  
Em tantos momentos*

*Muitos vão ali  
E estão ali,  
Em encontros e desencontros  
Consigo mesmo  
Com o outro  
Com a pausa do tempo.*

*Fogem e chegam  
Em períodos  
Curtos e longos  
Sempre voltam  
Entre tempos  
Se entrettenham (TORQUATO, 2017, p.66).*

### 3 CUANDO INVESTIGAR CON NIÑOS, VA MÁS ALLÁ DE UNA PREGUNTADERA

*Acho que não sou só eu. Muita gente tem vontade igual, de conversar com o presidente. O que eu quero é coisa muito simples: só prostrar. Não faria nenhuma pergunta, como naquele programa de televisão. As respostas me deixam no mesmo lugar e nunca sei o que fazer com elas. Também não tenho nada a pedir. Sei que ninguém é Deus...E nem tenho conselhos para oferecer. E mesmo se tivesse, ficaria quieto. Conselhos são inúteis. Só queria prostrar, ir dizendo as palavras, como se fossem bafadas de cigarro de palha, sem querer provar nada... (ALVES, 2000, p.133)*

En este capítulo abordaré las cuestiones relacionadas con la metodología de investigación para la construcción del presente trabajo, específicamente abordaré la tarea de investigar con niños y las implicaciones que tiene el entrar a una cultura diferente a la nuestra, a la del mundo adulto.

Los niños en sí hacen parte de una cultura, la cual como adultos no entendemos o no queremos entender, a causa de los preconceptos elaborados o por la misma necesidad de intentar incorporar a esos niños en el sistema cultural que tenemos; “(...) *as crianças pequenas têm suas próprias culturas de pares*”(MÜLLER; CARVALHO, 2103, p.42 citando a CORSARO)

La investigación con niños va más allá de una simple pregunta y como dice Rubem Alves (2000) las respuestas siempre nos van a dejar en el mismo lugar, en el lugar que pensamos esa respuesta a esa pregunta que hacemos, los niños responden a esa pregunta simple. En ese orden de ideas, la investigación con niños debe ir más allá de una preguntadera, de un cuestionario de preguntas, de una secuencia que se debe seguir.

Sí, pensamos en aquel protagonismo infantil a partir de una guía de preguntas, sería difícil dar ese protagonismo a los niños y mucho más difícil sería dar la voz política que necesitan por ese apagamiento provocado por nosotros los adultos, al continuar tratando los niños como aquellos *in-fantis* proveniente del latín que no tienen voz. O por levantar la voz más fuerte que los niños, por ese poder jerárquico.

Es por ello, que se trata de decir cuántas veces sea necesario que, estamos dando voz a los niños, a sus infancias porque a pesar de todos los esfuerzos en muchas investigaciones, de muchos autores, de muchas instituciones al parecer nosotros los adultos aún no nos acostumbramos a que los niños tienen voz propia, tienen sus propias preguntas, sus propias respuestas, más allá de esa preguntadera, solo ahí lograremos el anhelado protagonismo infantil.

En concordancia con Vygostki (2012, p.47): “En cualquier área nueva la investigación comienza forzosamente por la búsqueda y la elaboración del método.” Y dicha búsqueda y elaboración se realizan conjuntamente con el problema, de este modo, no se tenía planeada una guía de trabajo sino que, ella fue apareciendo a partir de la con-vivencia con los niños.

En consecuencia, son los niños que me llevan a descubrir la metodología de investigación con niños, donde ellos son protagonistas con voz propia y van proponiendo cada una de las herramientas usadas, cuales son la actividades que quieren desarrollar y como las quieren desarrollar con la colaboración de la profesora.

### 3.1 Cuando de investigar con niños se trata

*Há um menino  
 Há um moleque  
 Morando sempre no meu coração  
 Toda vez que o adulto balança  
 Ele vem pra me dar a mão  
 Há um passado no meu presente  
 Um sol bem quente lá no meu quintal  
 Toda vez que a bruxa me assombra  
 O menino me dá a mão  
 E me fala de coisas bonitas  
 Que eu acredito  
 Que não deixarão de existir  
 Amizade, palavra, respeito  
 Caráter, bondade alegria e amor  
 Pois não posso  
 Não devo  
 Não quero  
 Viver como toda essa gente  
 Insiste em viver  
 E não posso aceitar sossegado  
 Qualquer sacanagem ser coisa normal  
 Bola de meia, bola de gude  
 O solidário não quer solidão  
 Toda vez que a tristeza me alcança  
 O menino me dá a mão  
 Há um menino  
 Há um moleque  
 Morando sempre no meu coração  
 Toda vez que o adulto fraqueja  
 Ele vem pra me dar a mão*

***Bola de Meia, Bola de Gude***  
 (MILTON NASCIMENTO)

Una de las ventajas al investigar con niños es que algún día fuimos parte de esa cultura infantil, aunque, algunas veces nos olvidemos de ello por el agite de la vida adulta o por diferentes factores que incidieron en nosotros como seres humanos para borrar deliberadamente esa infancia de nuestra historia, de nuestra vivencia, esto último se podría convertir en una desventaja.

La desventaja al intentar borrar esa infancia, no radica en que borremos solo la nuestra sino, que intentamos borrar las de otros y mandamos al rincón del olvido a esos niños y en muchos de los casos empezamos a ver esos niños como objetos no acabados como vemos muchas de las cosas, no entendemos el inacabamiento y alargamiento.

De esta manera, deberíamos dejar salir ese niño que fuimos, traerlo a nuestros recuerdos recientes, por más complicada que haya sido nuestra infancia, siempre será una oportunidad para poder entender ese niño reciente, esas infancias que deambulan como sostiene Priore (1999), que está en todos lados incluso, en nosotros.

Es allí, en esa infancia donde iniciamos asimilar todo el contenido de la vivencia, de la con-vivencia y la experiencia, el pensamiento, los procedimientos y las formas del comportamiento cultural como sostiene Vigotski (1998, p.57), es allí donde enriquecimos nuestras vidas por más nefastas o felices que hayan sido nuestras infancias.

Entonces, cuando de investigar con niños se trata, debemos entrar en ese otro, ese otro que conformamos nosotros y que, no nos hace ni extraños, ni ajenos a él. Ahora bien, al reconocer esos otros podemos comprendernos, en una con-vivencia y entender nuestras vivencias y experiencias para lograr una escucha sensible en un acto de amor por el otro, de amor propio.

Dicho esto, se comprende que el investigador en Ciencias Sociales y Humanas trabaja con el otro, ese otro es el sujeto de investigación, no se puede tomar como una cosa muerta, el investigador se relaciona con los otros tantos con los sujetos de investigación como con cada uno de los lectores al exponer el trabajo al mundo, como lo argumenta Geraldí (2014, p.37, Traducción Nuestra). Y son todos esos otros, los que sienten y se afectan en un momento dado, que se alteran y viven en esa otredad.

Investigar con niños, viene siendo como buscar en nuestra historia, es nuestra cultura, son esos vestigios que dieron paso a estas infancias presentes hoy, que, nos permiten comprenderlas desde su singularidad, respetando ese otro con cada una de sus particularidades, reconociéndolo siempre como un sujeto de derechos, activo y creador de su propia cultura que nos altera, que me altera desde su otredad.

Así las cosas, esta investigación se plantea desde la comprensión real de los acontecimientos, que se dan en la con-vivencia histórico cultural de los niños y el extranjero, donde se reconocen en el uno al otro, en un proceso de comprensión del otro en su esencia, en su singularidad. Por esta razón y de acuerdo con Bajtín (1999, p. 381) “una imagen ha de ser comprendida como lo que es y como lo que significa”, de este modo, cada imagen, cada acontecimiento, cada diálogo será comprendido y reconocido tal cual es emitido, vivido, sentido.

Asimismo, mi posición como autor, como participante, como sujeto activo de esta pesquisa no es ser intérprete pasivo de los acontecimientos que se suscitan en el contexto, sino, mi papel es de sujeto participante activo dentro de la dinámica de los niños en la sala, todos sujetos de pesquisa que re-elaboran a partir de su con-vivencia.

Mi encuentro con los niños en el aula es intentar ser reconocido como un par, como un amigo, un compañero de clases, de juegos, labor difícil por la misma construcción histórico-cultural que tenemos de ser adulto y que es ser niño, las diferencias muchas veces centradas en definiciones biologicistas, respecto a las apariencias físicas de cada uno de los sujetos.

Pero, en este encuentro la idea es con-vivir de la manera más “natural” posible, intentando no interferir en la dinámica y la rutina que tiene propuesta la escuela y la profesora, de acuerdo con Corsaro:

*Ao questionar concepções clássicas sobre os processos de socialização substituindo a visão da criança como receptora passiva pela da criança coconstrutora de sua inserção na sociedade e na cultura; ao sustentar que a compreensão da infância deve ser construída com a criança, e não somente a respeito dela (...) (MÜLLER; CARVALHO, 2103, p.43 citando a CORSARO).*

Cuando digo de forma “natural” lo digo como parte del proceso de reconocimiento de sus propios espacios, de sus propios contextos, de sus con-vivencias, de respetar su cultura, su autoría. Es decir, romper la concepción de la investigación con niños desde un proceso de experimentación desde un laboratorio, exponiéndolo a situaciones provocadas por el investigador esperando una reacción específica.

La investigación con niños va más allá de esa experimentación, reconoce los niños dentro de una vida propia inmersa en una cultura infantil siempre en movimiento, con necesidades y deseos, desmitificando a los niños como esa figura que amenaza la sociedad actual y futura como sostiene Corsaro (2011). A propósito de Corsaro, no nos sumamos a la

idea de reproducción del mundo sino, a la reelaboración creativa del mismo (Vigotski, diversas obras), de allí su autoría, voz, reconocimiento y participación.

Ahora bien, si el objetivo de esta investigación se centra en entender como los niños comprenden y se relacionan con el “ser extranjero” en el encuentro con lo “extraño” con un mundo diferente al suyo, es importante poder reconocer en ellos la posibilidad de crear y construir sus propias historias, sus propias experiencias y vivencias al respecto en relación con ese sujeto y objeto de investigación, en la con-vivencia, lo cual permitirá ese diálogo de saberes y esa reelaboración creativa que mencionábamos.

Por ello, por la vivencia y la experiencia se plantea una investigación etnográfica con niños en el aula que concuerda con la propuesta de Corsaro citado por Müller; Carvalho (2011): “*A resposta de Bill é sua proposta de adaptação do método etnográfico ao universo da criança, ou seja, a sua proposta para a entrada e aceitação do pesquisador no grupo de crianças*” (p.44).

En este orden de ideas, adaptamos la etnografía como método pero, se convierten todos los protagonistas en autores – creadores de la presente obra retomando los conceptos de Bajtín (diversas obras) citado por Faraco (2005) definiendo autor-creador a quien da forma al contenido y quien los va organizando estéticamente que, para este caso de trata de todos nosotros, creando una polifonía.

Sumado a lo anterior, la perspectiva Historia Cultural de Vigotski (diversas obras), abrimos la discusión entre el protagonismo y la participación de los niños en la construcción de metodologías que permitan darles las autorías correspondientes, reconociendo los niños como un sujeto activo en su proceso de conocimiento del mundo sobre todo en la relación de los niños con el “extranjero”, permitiendo entender esa lógica infantil a través de la mirada de ese otro desde el nosotros, visto desde una reflexión autobiográfica, introspectiva.

En este orden de ideas, en esa relación con el mundo y la vivencia en él, Buner citando a Vigostki (1998, p.20) sostiene:

Para VIGOTSKI, la mente mediaba entre el mundo externo y la experiencia individual. Concibió la mente como un proceso para darle *significado* a la experiencia. Para él, la construcción de significados no sólo necesitaba el lenguaje, sino el contexto cultural en *el cual el lenguaje es usado*.

En este sentido, y como ya hemos dicho a lo largo de este texto, se reconocerá a los sujetos no como una cosa, sino como un sujeto cognoscente y hablante (lenguaje), el primero denominado como contemplativo y el segundo enunciador, como lo denomina Bajtín (1999, p. 383) “la participación del que está conociendo una cosa carente de voz y la participación

del que está conociendo otro sujeto, esto es, la participación dialógica del sujeto cognoscente” Lo cual provoca una clara polifonía.

En consecuencia, (la polifonía) el diálogo y el conocimiento se reconoce en doble vía, para poder entender los participantes dentro de sus contextos y como se da esta con-vivencia del extraño con el otro; “*estou em uma posição singular para dar voz às crianças e a suas culturas devido ao sucesso que obtive em penetrar em seus mundos*” (Ídem, p.45). Reconocer el habla de los niños, el lenguaje.

Respecto a los sujetos cognoscentes, sujetos enunciadore, Bajtín (1999, p.13) sostiene que “La actitud arquitectónicamente estable y dinámicamente viva del autor con respecto a su personaje deber ser comprendida tanto en sus principios básicos como en las diferentes manifestaciones individuales que tal actitud revela en cada autor y cada obra determinada”. De allí, que cada acontecimiento en el que estén involucrados cada uno de los actores inmersos en este contexto, será fundamental para la construcción de esos saberes propuestos desde un inicio.

Es por ello, que me interesa esa construcción colectiva “(...) en la vida real no nos interesa la totalidad de la persona sino actos aislado suyos, que de una u otra manera nos importan. (Bajtín, 1999, p.13)”. Y que de acuerdo con Bajtín (1999) estos actos aislados o acontecimientos en su conjunto, nos permitirán comprender y caracterizar el todo en su conjunto, con respecto a la problemática a abordar.

Cuando se habla de una totalidad en su conjunto, no se intenta generalizar en cuanto a todos los niños de las mismas edades, de las mismas características, cuando hablo de totalidad en este trabajo, entiendo a Bajtín (1999) frente a la reacción total de los protagonistas y viene a ser una totalidad estética “recoge todas las definiciones y valoraciones cognoscitivas y éticas y las constituye en una totalidad única, tanto concreta y especulativa como totalidad de sentido.” (p. 14)

En consecuencia, ¿cómo me enfrente a ese contexto? ¿Cómo sería la mejor forma de estar allí? ¿Cómo aprendería la mejor forma de experimentar y vivenciar los acontecimientos que estaban por venir? Eran muchas las dudas que surgían al respecto de un campo que aunque había sido trabajado por múltiples autores a lo largo de la historia, desde un sin número de experiencias y vivencias, que tal vez yo nunca había tenido o las que había tenido habían sido totalmente diferentes a ésta.

### 3.2 En campo con los niños: comienza la preguntadera

Cuando Manuel tenía un año y medio, quiso saber por qué no podía agarrar el agua con la mano. Y a los cinco años, quiso saber por qué se muere la gente:

--Y morir ¿qué es?

--¿Mi abuela se murió porque era viejita? ¿Y por qué se murió un nene más chico que yo, que lo vi ayer en la tele?

--¿Los enfermos se mueren? ¿Y por qué se mueren los que no están enfermos?

--¿Los muertos se mueren por un rato o se mueren del todo?

Al menos, Manuel tenía respuesta para la pregunta que más le mortificaba:

--Mi hermano Felipe no se va a morir nunca, porque él siempre quiere jugar (GALEANO, 2007, p. 49)

En mis múltiples visitas a la escuela donde realicé mi trabajo de campo, en muchas ocasiones me sentí ajeno a ella, no era para más, ya que no pertenecía a ese espacio por más que yo quisiese, ya que me estaba incorporando poco a poco. En muchas ocasiones me sentaba a las afueras de la escuela simplemente a ver las cosas que acontecían, parecían inocentes mis observaciones, pero fui poco a poco sintiéndome parte de ese lugar:

Para mí como investigador y sujeto nuevo en el grupo me siento perdido y abrumado por la cantidad de cuestionamientos que surgen como ser humano que ya pasó por la niñez y que realmente no había pensado profundamente en el momento tan especial y espontáneo que puede ser esta etapa de nuestras vidas. (Nota de campo No. 11, Septiembre 3 de 2014)

(...) finalmente el día de hoy llegue a las 6:40 de la mañana al portón de la escuela a aguardar la hora de entrada de los niños, la cual estaba marcada para las 7 am, es una mañana de otoño, por ende el día esta frío, aproximadamente 15 grados centígrados marca el termómetro ubicado en la calle enfrente de la escuela. Me ubiqué en la entrada de la escuela en una de las bancas, la escuela se me ve muy diferente sin los niños, sin el barullo que generan por todos lados, sin sus correrías en la entrada, patios y pasillos del colegio. La escuela se encuentra totalmente en silencio, comienzan aparecer los niños tímidamente, por el frío vienen bien abrigados, sus padres dan las últimas indicaciones antes de entrar. (Nota de campo No. 11, Abril 9 de 2015)

Pero, independientemente fuera, o no, de ese lugar, de ese contexto, de esa dinámica a la cual estaba intentando entrar y la cual estaba intentando investigar tratando de no equivocarme, pues, no quería equivocarme, ya que había entendido que los momentos en la investigación podrían ser únicos y podía llegar a perderme de un acontecimiento importante. Partí por preguntarme ¿cómo es investigar con niños? Y uno de ellos me dio una lección fundante al respecto:

Pregunté a los niños ¿por qué no me parecía a la profesora? ¿Por qué a mí me consideraban un niño y a ella no? a lo que Débora responde: “usted

siempre se la pasa en el piso como un niño” y le pregunte a Rafaelle lo mismo, a lo cual ella respondió: “ella [profesora] no lee libros como los niños, nosotros siempre estamos leyendo libros y usted sí lee libros y Patricia no, además usted siempre está preguntándole cosas a todos, pregunta y pregunta, pregunta demasiadas cosas”

(...) Patricia me aborda y me dice que Rafaelle le había confirmado que yo era un niño porque yo preguntaba mucho, sobre todo que preguntaba y preguntaba mucho sobre animales, animales que veía en los cuentos. Y aquí ella [Patricia haciendo referencia a la niña] podía confirmar que yo era un niño. (Nota de campo No. 16, Mayo 14 de 2015)

En este momento entendí en que podía consistir investigar con niños, que la preguntadera que refiere Rafaelle hace la diferencia no solo entre un adulto y un niño, sino también, entre un profesor y otra persona que llega a la sala y que tal vez siente curiosidad por ese mundo al que está llegando y que quiere conocer y reconocer, de allí que siempre sea una preguntadera sobre lo que acontece a su alrededor.

En el anhelo de entrar al grupo, de ser aceptado por el grupo, la estrategia se encamina a lo que Corsaro (2011) denominaría “*reativa*” la cual consiste en acercarse a los niños, estar cerca donde ellos juegan, donde con-viven unos con otros a la espera de que reaccionen a la presencia del otro, a mi presencia, lo cual que para el punto de vista del mismo Corsaro y para mi experiencia, no demoró mucho tiempo en suceder y entré en la dinámica de sus juegos, accediendo a sus iniciativas y propuestas, preguntando siempre como se hacía, o preguntando lo que no entendía.

Después, me ubico en una mesa cualquiera para esperar la llegada de los niños, quienes comienzan a llegar de entrada no se percatan de mi presencia, soy un adulto más en el aula, tal vez deben pensar que soy un profesor más (como los pasantes que acostumbran estar en el aula con la profesora, hoy se encuentra una profesora junto a Patricia, es pasante de pedagogía de São João do Rei) (...)

(...) A mi mesa llegan tres niños (Nicolás, Gabriel Simones y Luan) los 3 cumplirán 4 años por los meses de agosto a septiembre aproximadamente, son unos niños menores a los anteriores que ya había trabajado, se muestran muy curiosos por mi presencia en la mesa con ellos y Gabriel comienza a decirme los nombres de los juguetes que va sacando de uno de los tarros que habían en la mesa.

Asimismo, Nicolás, un niño más extrovertido, me pregunta ¿Usted sabe jugar? No le entiendo muy bien lo que me pregunta y me contesta sonriente ¿Usted sabe jugar? Mostrándome todos los juguetes, y le contesto: si yo sé jugar, y de inmediato me invita a jugar con los carros en la pista que está ubicada en el centro del salón, en el suelo, mientras yo como adulto lo pienso dos veces en tirarme al suelo, él ya se encuentra ahí llamándome para jugar con él, se nos une otros dos niños al juego, Nicolás dirige el juego, mientras me explica cómo es el proceso de jugar en la pista, casi no le comprendo lo que él me quiere decir pero por su expresión corporal y lo que me muestra en el contexto logro entender de a poco que vamos a jugar a chocar los carros. (Nota de campo No. 11, Abril 9 de 2015)

En esa con-vivencia con los niños en el cotidiano de la escuela, junto a las rutinas que ya se tienen entre juegos, risas, peleas, meriendas, cuentos y demás, que me llevan a la preguntadera que los niños muy bien definen; me encuentro vulnerable ante la poca comprensión de lo que me dicen. Vigotski (2010):

El significado de la palabra (...) no es otra cosa que la generalización de un concepto (p.246) (...) ante todo, la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, el movimiento del pensamiento hacia la palabra y, a la inversa, de la palabra hacia el pensamiento (p.438).

Las palabras y a veces los gestos se vuelven un poco confusos para mí, y pregunto y releo el contexto de lo que se trata de comunicar, e indago con Patricia quien me sirve de traductora (como se definen las cosas en portugués) de muchos de los acontecimientos, de muchas de las experiencias y vivencias en el aula.

Es así, que todo acto de habla es creador e inaugura un todo, convirtiéndose en un acto humano que crea y renueva todos los sentidos, que está en constante movimiento y se devela la respuesta a la pregunta ¿Cómo se transforma la vida en una vida estética poética? En ese proceso estético, donde se valora el espacio donde se convive y asimismo el tiempo donde se produce.

En esa vivencia y experiencia relacional de niños y extranjeros, de niños y adultos, de aquellos extraños en la escuela, en un intento por comprender los acontecimientos comienzo por video grabar todo lo que allí sucede. Pero, mi sorpresa al asistir dichos videos fuera de su contexto original, en un espacio y tiempo diferentes, es que la comprensión se hace nula y no tengo a quien preguntar, con quien debatir o quien me debata y esas primeras filmaciones se frustran, sobre todo por causa de la lengua.

En consecuencia, en busca de una estrategia que me permita una vivencia en tiempo real y en el espacio que acontece, opto por no filmar y escribir todo lo que siento, vivo y experimento en el aula, donde exista mi interlocutor, en donde exista yo, como ese otro y el otro que me permite existir, ambos sujetos de investigación en esa relación que permite preguntar, cuestionar, discernir, analizar, observar, con-vivir: ser y estar.

Para la construcción de esos acontecimientos en un escrito, muchas veces grabé mi voz en el celular, sin que los niños se percaten de ello, o en algunos momentos libres del aula, del recreo o de la merienda, escribo algunas palabras claves, para que una vez terminada la jornada se convierta en una nota de campo expandida que me permita recrear esos acontecimientos tal cual los sentí, los viví y los experimente.

En ese transcurso de la con-vivencia, van surgiendo las actividades que me llevan a descubrir una metodología de investigación con niños, en ese espacio-tiempo donde ellos van proponiendo cada una de las herramientas a ser usadas. A continuación presenta algunas de esas actividades:

### 3.2.1 *Ruedas de conversación*

Es un espacio creado en la rutina, en la dinámica de la sala, debatida y discutida entre los niños y la profesora, fueron ellos que me llevaron a esa rueda, sentado en el suelo todos juntos para debatir diversos temas y que tuve que ir acostumbrándome a ello para poder crear esa intimidad, esa confianza y complicidad entre los niños y yo. Desde mis inicios en el trabajo de campo en 2014, lo percibí y lo adopté para mi proceso.

Durante toda la investigación fueron realizadas dichas ruedas de conversación, en las cuales se generarían preguntas y respuestas alrededor del tema de investigación, como las que se presentarán más adelante.



Rueda de conversación en la sala

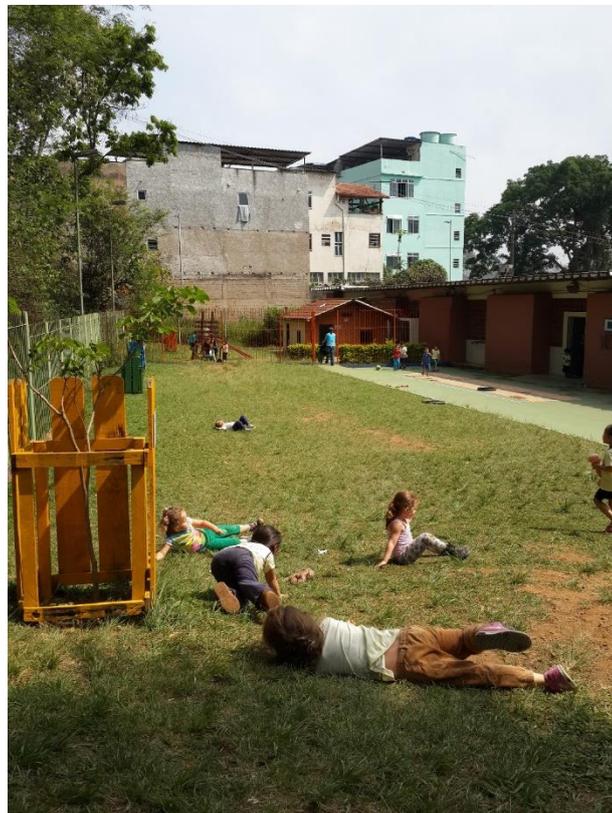
### 3.2.2 *Invitación al juego*

Uno de los procesos más importantes desde inicio al fin de esta con-vivencia fue la constante invitación por parte de los niños al juego, siempre estuvo abierta para con-vivir entre risas y juegos aunque, en algunas ocasiones se presentaran tensiones por la falta de rapidez en el juego, el cansancio en algunos otros momentos que se pueden evidenciar en algunos apartes del presente texto:

Las invitaciones a jugar no se hacen esperar, el juego está dentro de nuestra con-vivencia, en el parque jugamos con las llantas, las hacemos rodar sin parar, yo me canso lo niños me reclaman, mi lentitud les parece imposible, les manifiesto que estoy cansado y parecen no creerlo, proponen apostar carreras en el patio (Nota de campo No. 25, octubre 1 de 2015).



Momentos de juegos en el patio de la Escuela



Juegos en el patio de la Escuela

### 3.2.3 *Lectura de cuentos*

Es el pan de cada día, es la propuesta de los niños en la con-vivencia, desde el primer día hasta el último. Algunas veces, estos cuentos parecen historias fantásticas, de no creer pero, son tan reales que pueden causar felicidad o tristeza: “proponen hacer algunas lecturas de cuentos, algunas veces les leo en español y les pregunto si me están entiendo a lo que responden que sí” (Nota de campo No. 22, septiembre 3 de 2015).

Por lo anterior, surge la idea de construir cuentos con cada uno de los acontecimientos dados en la con-vivencia, en nuestra relación niño extranjeros; como sostiene Bajtín (diversas obras) es donde nos convertimos en autores – creadores, los niños entregan la materia prima para la posterior organización estética de los textos (cuentos) que se presentan en esta investigación.



Actividad de lectura de cuentos

### 3.2.4 *Socialización de cuentos creados*

Una vez construido los cuentos, organizados los acontecimientos estéticamente la profesora cuenta las historias a los niños para lograr identificar los diferentes aspectos de la investigación en dicha socialización en una rueda de conversación:

El cuento que va a contar Patricia, fue un cuento que se escribió a partir de los acontecimientos dados en la con-vivencia, tiene como título “o menino experto”, lo organicé para contárselos y saber que ellos entienden sobre ese ser diferente, ser extranjero, el cuento habla un poco de ellos y la vivencia con el extranjero siendo un niño y las cosas que encuentran raras y que inquietan.

Patricia trae una vela y un chal. Para contar el cuento hacemos un círculo alrededor de ella y comienza a contar la historia, los niños se encuentran interesados en la profesora, encuentran fantástico las semejanzas que tiene la descripción con la escuela donde se encuentran, al describir algunos aspectos como la comida les resulta feo y hace gestos de que no les gusta, es el caso del aguacate con sal.

Terminado el cuento Patricia les pregunta qué les parece el cuento: los niños responden que les gustó mucho, encuentran interesante el viajar muchas hora en avión y prestan principalmente atención a que el niño Pedro no podía hablar, no se podía comunicar correctamente y le tocaba con sonrisas y abrazos (Nota de campo No. 27, octubre 22 de 2015).



Socialización de cuentos

### 3.2.5 Dibujos sobre los cuentos

Los niños algunos días proponen realizar dibujos acerca de los cuentos que les son narrados, de los personajes, lugares o situaciones que ellos encuentran interesantes, como se muestra en un capítulo más adelante:

Una vez terminaba la actividad, la profesora propone hacer un dibujo sobre la historia, todos dibujaron a Pedro, el avión las montañas y algunas descripciones que se hacían en el cuento, en el transcurso de la actividad Gustavo me dice: *voce fala bla bla bla bla bla bla* “ y durante el resto del día continua jugando con esa cuestión (Nota de campo No. 27, octubre 22 de 2015).



Dibujo de Pierre sobre una de las historias

### 3.2.6 *Aviones para viajar por el mundo*

En continuidad del proceso y la vivencia por las diferentes culturas y al contar algunas historias donde sus protagonistas viajan a diferentes lugares en avión por las distancias a ser recorridas, se acuerda con los niños la construcción de aviones para viajar por el mundo:

La profesora dice a los niños que tendremos pocos juguetes en el aula, porque el día de hoy teníamos acordado una actividad en la cual todos vamos a participar, la actividad se trata de la construcción de aviones de papel, para dar continuidad al trabajo de “o menino experto”. Pide para nosotros realizar una rueda en el centro del aula para socializar en qué consiste dicha actividad.

(...) Terminada la rueda de socialización, nos dispusimos hacer los aviones de papel y a decorarlos con pinturas, crayones y escarcha, los niños estuvieron muy emocionados con la actividad, lo lanzamos al aire muchas veces. Finalmente salimos a la merienda (Nota de campo No. 28, octubre 29 de 2015).



Aviones hechos por los niños en el aula



Construcción de aviones para viajar por el mundo

### 3.2.7 *Cuentos en otros idiomas (Español)*

Como parte del proceso de socialización a través del cuento y en vista de la fascinación de los niños por el habla y la diferencia que encuentran con la lengua propia, les cuento una de los cuentos que marcaron mi infancia “El renacuajo Paseador” del célebre autor colombiano Rafael Pombo:

Yo saco un libro de Rafael Pombo y me dispongo a leerles el cuento del Renacuajo Paseador en español, al escucharme ellos se muestran muy interesados, en un comienzo concentrados en lo que estoy diciendo y periódicamente les pregunto en portugués si están entendiendo todo lo que yo estoy hablando, y responden que sí, transcurrido unos minutos del cuento pierdo la atención de ellos y comienzan hablar de los dibujos que hay en el libro. Pregunto que entendieron de la historia y dicen que es de un sapo que está en la selva haciendo referencia a los dibujos que están en el libro (Nota de campo No. 29, noviembre 5 de 2015).



Lectura del Renacuajo Paseador “Rin rin renacuajo”

### 3.2.8 *Mapamundi e identificación de países (Brasil – Colombia)*

Las actividades que concordamos incluye la curiosidad de los niños por otros países y de donde están localizados aunque, como diremos más adelante, dicha localización no corresponde a la localización dada en los mapas convencionales y a las fronteras demarcadas por los adultos, pero, se trata de tener un acercamiento a éstas desde una perspectiva diferente:

Rafaelle interviene nuevamente y dice que ella descubrió que soy de otro país pero no sabe de dónde soy, le pregunto si ella investigó y me responde que sí, que le preguntó a sus padres pero no saben de dónde soy. Patricia interviene y dice vamos a descubrir de donde es Mathusalam, y yo reafirmo diciendo vamos, voy a revelar el secreto de donde soy.

Patricia saca un mapa de la tierra y un avión de juguete que trajo y le pregunta a los niños de donde creen que es Mathusalam y a donde fue que viajó “o menino experto” ellos solo señalan Brasil en el mapa y se encuentran fascinados con el avión. Yo intervengo y les señalo dentro del mapa de donde soy, les digo que de Colombia y que allá, así como dijo Rafaelle hablamos español una lengua diferente al portugués.

Patricia les dice que Pedro, viajó en ese avión desde Brasil y mueve el avión hasta Colombia y ellos hablan del color del país es Amarillo, porque es el color del país (Nota de campo No. 30, noviembre 12 de 2015).



Identificación de algunos países

### 3.2.9 Banderas de los países Brasil – Colombia

Los niños encuentran fascinantes los colores de las banderas de los diferentes países y deciden dibujarlas:

Se muestra para los niños las banderas de los dos países y se acuerda dibujar las dos banderas, dibujan las banderas entre juegos y risas y termina la actividad para dar paso a la merienda. El resto del día transcurre normalmente sin novedad, acordamos con los niños que para la próxima clase llevar algunas comidas típicas para que ellos puedan probar. (Arepas, Guacamole y papas choreadas) (Nota de campo No. 30, noviembre 12 de 2015).



Elaboración de las banderas de nuestros países

### 3.2.10 Cuentos relacionados con la diferencia

Se acuerda revisar algunos otros cuentos que permitan visibilizar diferencias culturales en cada uno de los personajes, es por ello que se realiza un montaje de títeres sobre un cuento en francés, adaptado y representado por la profesora y yo:

Para tal fin, se acordó realizar un teatro de títeres del cuento “*LES PETITES CRAPULES THOMAS SYMPA*” que según la traducción al portugués “*AS PEQUENAS CRÁPULAS THOMAS SIMPÁTICO*” del autor *TONY GARTH*. Se adecuó el salón para la actividad, se puso el escenario y se dispusieron los títeres para tal fin, dividimos los personajes que haríamos entre la profesora y yo (Patricia: Thomas Simpático (portugués), la mamá de Thomas y la narradora; Mathusalam: Antonio (Extranjero español) y el padre de Antonio).

Patricia realiza una rueda y conversa con los niños para presenciar la obra de manera tranquila y prestar atención atentamente, los niños se muestran ansiosos y curiosos por asistir la obra, Rosa una de las técnicas administrativas filma desde atrás la obra.

Comienza la obra, los niños están atentos escuchando la historia de Thomas y su amigo Antonio el extranjero, y comienzan aparecer los títeres en el escenario. Miguel se muestra curioso y se acerca a los títeres para tocarlos, los niños hacen comentarios de los muñecos que aparecen...

(...) A Patricia se le dificulta decir algunas cosas que están en español como “bienvenido”, uno de los niños corrige cuando dice esa palabra y dice “*bem vindo*” que es correcto en portugués. Entre otras frases que debe decir “yo me llamo Thomas”.

Los niños se muestran sorprendidos cuando escuchan las palabras en español, al final los niños aplauden y se acercan emocionados al escenario, la profesora pide a los niños hacer una rueda para continuar con la segunda parte de la actividad que consiste específicamente en una rueda de conversación acerca de los términos de diferencia, ¿qué es?, ¿Cómo se identifica? Y ver si traen nominalmente la palabra extranjero. (Nota de campo No. 30, agosto 18 de 2016).



Títeres usados en la re-elaboración del cuento “*as pequenas crápulas thomas simpático*”

### 3.2.11 Comidas típicas de Colombia y picnic en la sala

Con el fin de con-vivir con las diferencias culturales entre el extranjero y los niños, y con la presentación del cuento el cual habla de algunas comidas típicas con las cuales los niños muestran un gran interés, se realiza un picnic de comidas típicas:

Les llevo a los niños diferentes platos típicos, entre ellos el Guacamole (a base de aguacate, el cual se come con sal y aquí en Brasil se come con azúcar), buñuelos, natillas y arepas. Aunque, en un inicio encontraron las comidas un poco extrañas no se limitaron solo a manifestar como les parecían, sino, que al final todos los niños acabaron comiendo (Nota de campo No. 36, octubre 20 de 2016).



Arepas colombianas elaboradas en la cocina de la Escuela



Guacamole elaborado en la cocina de la Escuela



Experimentando natilla y buñuelos



Picnic de degustación de algunas comidas colombianas

### 3.2.12 *Separación del campo*

Entre los meses de noviembre de 2015 a agosto de 2016 me separé del trabajo con los niños para poder revisar los datos obtenidos hasta ese momento, rever algunas teorías, focalizar algunas cuestiones a tener en cuenta en el último tramo del proceso y también discutir en algunos momentos diversos acontecimientos suscitados en la convivencia.

### 3.2.13 *Reconocimiento del otro, otras infancias, otros niños, otro como nosotros*

Con el fin de poder visualizar ese reconocimiento del otro y poder comprender mejor esa relación existente entre los niños y el extranjero se realizaron actividades de reconocimiento de otros niños a través de algunos libros que trabajan esta temática y de videos que hacen alusión y muestran niños en diferentes países además que, hicimos una ronda infantil típica en algunas escuelas de Colombia:

La actividad programada consistía en socializar el libro “*crianças como você*” de la UNICEF y dos videos, el primero denominado “de cero a siempre”, campaña propuesta por la presidencia de la República de Colombia y el segundo consistía en una ronda infantil denominada “Chu chu ua Chu chu ua”.

Los niños se mostraron emocionados con las actividades propuestas para el aula, Patricia comienza a mostrar el libro de *“Crianças como você”* y les explica que en ese libro van a encontrar niños de todo el mundo, los niños se muestran muy sorprendidos, tanto así que uno de los niños, Piere, dice *“até eu estou nesse livro”* (Nota de campo No. 32, agosto 25 de 2016)



Socialización de algunos libros con los niños



Revisando algunas fotos de niños alrededor del mundo

Se reelaboraron algunas obras del maestro Fernando Botero, escultor colombiano de reconocida trayectoria, se les explicó a los niños el trabajo de Botero en cuanto a las esculturas “gordas y gordos” he hicieron una reelaboración de sus obras que ellos mismos escogieron.

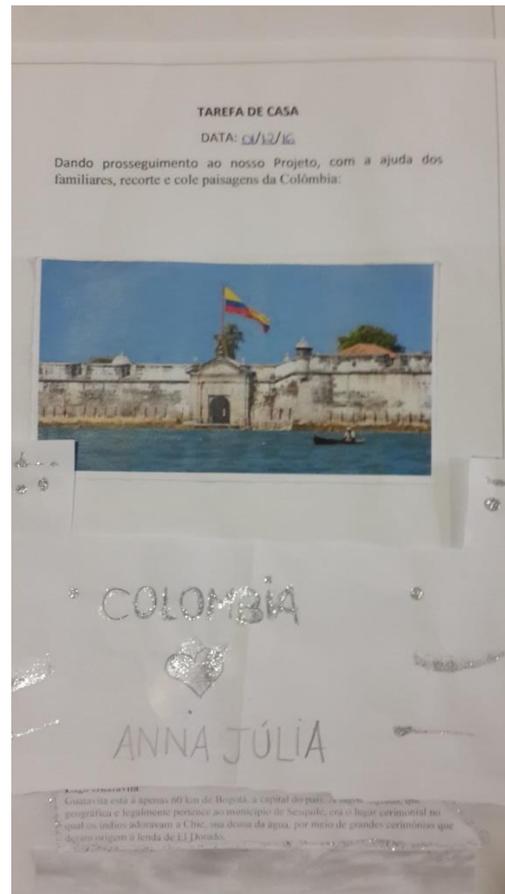


Reelaboración de algunas obras de Fernando Botero

Además, la profesora Patricia hizo dos muñecos con trajes típicos de Colombia los cuales, los niños deberían llevar para casa y escribir la experiencia con ellos. Asimismo, debían investigar juntos con los padres de familia algunas características de Colombia (gente, cultura, comidas, geografía, entre muchas otras).



Materiales utilizados en el aula



Trabajos realizados en casa por los niños junto con los padres

Para finalizar, fueron muchas las actividades propuestas por los niños, por la profesora, por mí como investigador, que entraron a discusión en nuestras ruedas de conversación y que se iban materializando poco a poco, siempre temeroso puesto que, aunque parece que es un proceso lineal y programado sistemáticamente, en ese momento comprobé que la investigación con niños no es como yo pensaba.

Siempre pensé que investigar con niños era esa elaboración de cuestionarios y de preguntas, de observaciones, de ensayo de una actividad, de una herramienta con el fin de tener una respuesta certera a los cuestionamientos que se proponían en un principio. Pero, fueron los niños que me enseñaron que la investigación con niños debe tener un foco, un objetivo claro, no obstante, no tiene unas herramientas que permitan obtener una respuesta ante el primer contacto con el campo.

Los acontecimientos resultado de la con-vivencia uno a uno se iban haciendo valiosos por la afectación que éstos provocaban en el otro, por la alteridad que se generaba el uno sobre el otro. Aunque la respuesta no era la esperada, ese era un acontecimiento que nos afectaba y que con sentirnos afectados significaba que todo había valido la pena y la

investigación iba por el camino correcto. Entendí que, el protagonismo no era el mío y que tenía que dejar de un lado esa visión adultocéntrica.

### 3.3 ¿Cómo es ese lugar donde se genera la preguntadera?

Vuela alto, tanto como tus alas te lo permitan,  
 atraviesa las nubes con tus pensamientos,  
 adorna al mundo con tus locuras,  
 llega más allá de aquel lugar al que llamamos luna  
 y gira a la derecha para llegar al cielo.  
 Escribe, si quieres, un soneto a la vida  
 y deja que el viento sea tu vocero.  
 Despliega tus alas, levanta el vuelo,  
 y mira todo desde arriba, como Dios, como un lucero.  
 No dejes que te adormezca el canto de las sirenas,  
 ni que te aten los zapatos de concreto.  
 Naciste para ser grande,  
 naciste para estar vivo  
 que no sean tu cuerpo el limitante de tu espíritu.  
 La vida, mi amigo, la vida tiene vida,  
 sigue un ritmo y danza con la música que crea ella misma.  
 Sigue su compás  
 y no te hagas a un lado  
 de la gran fiesta que ella te brinda.  
 ¡Decide vivir!,  
 que la vida es y pasa en un solo un ratito,  
 se escapa a cada paso, en cada suspiro.  
 Ya tendremos tiempo en la eternidad  
 para contemplar lo que ya hemos vivido.

**Vuelo a la vida**  
 (FABIOLA GUADALUPE AYALA CHI<sup>7</sup>)

Fabiola es una gran amiga y colega de la educación mexicana, es de aquellas personas que conoces y nunca olvidas, de esas personas que tienen magia en sus manos y dedican sus mejores letras a retratar lo cotidiano. La conocí en esos momentos que siempre fui extranjero.

Este poema “Vuelo a la vida” que decido citar en el epígrafe de este apartado denominado: ¿cómo es ese lugar donde se genera la preguntadera? Retrata perfectamente ese lugar de preguntadera que ha sido mi vida, ese constante cuestionamiento y esos espacios que nos son dados para ello, algunos naturales otros hechos por la mano del hombre para

---

<sup>7</sup>Fabiola Guadalupe Ayala Chi es Licenciada en Educación de la Universidad Autónoma Yucatán, de Mérida, Yucatán, México, profesora de Enseñanza Básica Primaria, capacitadora en desarrollo organizacional y emprendimiento certificada por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social de México, profesora de la Universidad Hispano en las cátedras: Problemas Educativos en América Latina y Educación Ambiental, Escritora y Poeta. Para mayor información de los escritos en el siguiente blog: <http://fabilupsi.blogspot.com.br/>

reflexionar, para ser y estar, para mirarnos a nosotros mismos a través de la lógica de lo otro, como en este caso, ese lugar donde confluyen seres extraños, niños, extranjeros y adultos: La escuela, sea la escuela natural dada por la vida, o la escuela hecha por el hombre como lugar de cuarentena.

La presente investigación de tipo Cualitativo se desarrolló en el Municipio de Juiz de Fora, en el Estado de Minas Gerais, Brasil, en una Escuela Publica perteneciente a la red municipal, donde asisten niños de diversas edades de primera infancia. En dicha escuela tienen grados escolares desde CRECHE hasta primer año de enseñanza. Se trata de una etnografía en sala donde participan niños de edades entre los tres a los cinco años respectivamente. Se realiza trabajo de campo durante tres años.



Mapa de localización de Juiz de Fora en Brasil y Suramérica

Fuente: <http://www.alcided.com.br/espanhol/wp-content/uploads/MAPA-FINAL31.jpg>

En cuanto a la escuela:

Es un espacio situado en el Campus de la Universidad Federal de Juiz de Fora [UFJF], denominado Escuela Municipal Santana Itatiaia, cuenta con un espacio abierto grande (...) Cuenta con una biblioteca, además de libros, tiene para el trabajo docente otros elementos como disfraces, títeres y muñecos (...) Tiene una sala de informática donde se trabaja con los niños a través de programas diseñados especialmente para ellos, Cuenta con una coordinación pedagógica y dirección (...) Cocina, comedor para merendar,

los niños pueden comer los alimentos que traen de sus casas y algunos niños les es suministrado por la institución, por un proyecto nuevo que se encuentran desarrollando denominado “*Alimentação Súdavel*”. (...) Además tiene un teatro, baños para los niños, zona verde, un área que tiene juegos dibujados en el suelo como: una golosa, una pista de carros, tiene rodaderos y algunos troncos, una casa para los niños llamada “*casa dos sonhos*” entre muchas cosas más que llegan hasta donde la imaginación permite. (Nota de campo No. 4, Septiembre 3 de 2014)



Entrada principal: *Escola Municipal Santana Itatiaia*



Casinha dos Sonhos: *Escola Municipal Santana Itatiaia*



Teatro: *Escola Municipal Santana Itatiaia*



Biblioteca: *Escola Municipal Santana Itatiaia*



Comedor y cocina: *Escola Municipal Santana Itatiaia*



Pasillo: *Escola Municipal Santana Itatiaia*



Patio de Jogos: *Escola Municipal Santana Itatiaia*

Y las aulas:

Cuenta con cinco aulas de clase dotadas con diferentes elementos lúdicos y pedagógicos para la utilización de los docentes, mesas y sillas, armarios, lugar para colgar las mochilas, grabadora, lavamanos, espejo, cartelera de cumpleaños, otras carteleras hechas por los niños, pizarras, almanaques, reloj de pared, un escritorio para la profesora. Existen otros elementos como: juguetes, libros, materiales didácticos, cuentos, papelería, una casa construida con telas, estufa, ollas, muñecos, muñecas, entre otras distribuidas por el aula. (Nota de campo No. 4, Septiembre 3 de 2014)



Aula: *Escola Municipal Santana Itatiaia*



Aula: *Escola Municipal Santana Itatiaia*



Aula: *Escola Municipal Santana Itatiaia*

### 3.4 ¿Cosas que no voy hacer aparte de la preguntadera?

*Vida de moleque é vida boa  
 vida de menino é maluquina  
 é bente-altas, rouba-bandeira,  
 tudo que é bom é brincadeira.  
 O menino é o dono do mundo  
 e o mundo não é mais que uma bola  
 O menino não conhece o perigo  
 tem anjo da guarda na sua cola.  
 O tempo do menino maluquinho  
 é um tempo que existe só na infância  
 Mas ele é eterno em todos nós  
 Gruda feito chiclete, feito esperança.*

**O Menino Maluquinho**  
 (MILTON NASCIMENTO)

La investigación con niños es particular, es cuestión de que cada uno debe elaborar en su momento y a la luz de las dinámicas propuestas por los niños y los contextos donde estos se encuentran inmersos, como la escuela, el hogar, el barrio, el parque, como dice Corsaro (2011) es limitarse a las propuestas que realicen los niños, sin interferir en ellas, actuando esencialmente como un compañero de juegos, aunque la definición dada para este tipo de sujetos en el aula sea “adulto atípico” ya que no se acerca al prototipo de adulto con el cual el niño con-vive en sus contextos.

En la investigación con niños, hay que tener claro lo que se pretende encontrar, sin vislumbrarse por acontecimientos que para la visión del adulto pueden resultar atractivos, o por el contrario pueden resultar un tanto molesto. Teniendo claro el objetivo, no existe la necesidad de un diseño previo, ni instrumentos con los cuales se recabarán los datos. Se deberá dar un encuentro con estos, a medida que se vaya dando la con-vivencia natural con los niños y de esta manera trabajar espontáneamente, tomando en cuenta el acontecimiento como tal, y reconociendo la autoría de los niños en cada uno de esos acontecimientos y todo lo que subyace allí.

La investigación con niños nos permite tener los acontecimientos tal y como suceden de la forma más pura, ya que se está con-viviendo en el momento de ocurrencia de cada uno de dichos acontecimientos, sin intentar interpretar o manipular el acontecimiento.

Es importante dentro de este tipo de investigación agudizar habilidades para la observación, de percepción, de análisis de cada una de las con-vivencias que se están dando, de discernimiento y asertividad en el involucramiento y determinación de los acontecimientos relevantes para la investigación sin desviarse.

Cabe anotar que el qué de la investigación es más relevante que el cómo se realizará la investigación. De este modo, se puede decir que en la investigación con niños el diseño metodológico no es estático, por lo contrario es cambiante y depende de la con-vivencia, de los juegos, relaciones, de las vivencias y experiencias.

Con ello se puede decir, que no se puede tener un modelo investigativo, una metodología como tal, todo va a depender de los niños y los contextos. Asimismo, es primordial tener capacidad de con-vivencia y sociabilidad alta, para poder realizar un proceso de acercamiento con los niños para no vislumbrarse con cada una de las vivencias o en su defecto no subestimar la capacidad y los acontecimientos que se presenten durante el proceso de investigación con. Todo esto se desborda en un clima de confianza entre los niños y el investigador.

El trabajo que se desarrolló con los niños se llevó acabo en tres años consecutivos:

a) en el año 2014, se realizó con ellos una presentación de mi parte, les hablé de quién era yo de dónde venía, qué iba a trabajar con ellos. Se solicitó el permiso para trabajar con ellos, les mostré las videocámaras y les explique que iba a realizar una investigación junto con ellos. Los niños entendieron el proceso a realizar y cómo se iba a trabajar.

Lo anterior suscitó que los niños me vieran más como el adulto, más como el profesor que les ayudaba en sus lecturas, al que podían pedir permiso y demás; por otro lado, el uso de video cámaras provocó una distracción en el aula, todos los niños querían ser grabados, todos querían estar siempre al lado de las cámaras y se interrumpía la propia dinámica en el aula, por esta razón decidí retirarlas y trabajar directamente con notas de campo expandidas. Además de la problemática de intentar comprender fuera de contexto las imágenes grabadas como ya lo expuse anteriormente.

b) En el segundo año 2015, por falta de autorización para trabajar con los mismos estudiantes del año anterior, entré a un nuevo grupo, donde no realicé ninguna presentación en el aula, el primer día llegué más temprano que todos y me quedé en una de las mesas de la sala, de una forma más natural, tratando de no irrumpir la rutina y las dinámicas que ellos tenían en el aula, sin ingresar ningún aparato extraño y ajeno al aula, o diferente a los que diariamente están dispuestos en ella, como son videocámara, cámara de fotos y diferentes aparatos para registrar cada uno de los eventos y acontecimientos.

c) En el tercer año 2016 se procede como en el año inmediatamente anterior algunos niños me conocían desde el primer año de trabajo, otros eran nuevos en la escuela o en el grupo.

Con esto se logró un proceso más natural para ellos, natural en el sentido de tratar de mudar las dinámicas diarias de la sala, ya que con mi presencia es suficiente al irrumpir en su diario vivir, permitió un acercamiento con mucha curiosidad por parte de los niños, respecto a un supuesto adulto que llega al aula y que no conocen y surgen cuestionamientos iniciales por parte de ellos como: ¿Usted sabe jugar? ¿Qué ha aprendido a jugar? ¿Por qué creció tanto? ¿Qué habla? Entre muchas otras.

En este sentido, como sostiene Corsaro (2011) una vez aceptado por el grupo, intento entenderlo desde la perspectiva de ellos, por medio de observaciones contextualizadas, consignadas en notas de campo expandidas, analizadas y discutidos cada uno de los acontecimientos experimentados y vividos, mostrados a través de historias o cuentos, ya que a estos niños en particular les gusta los cuentos y las historias y qué mejor que contar esta experiencia y vivencia a través de ellos.

A diferencia del trabajo de Corsaro con niños italianos, el cual demoró algún tiempo para tener la confianza de los niños; en esta investigación la respuesta por parte de los niños fue inmediata y su aceptación se evidencia en las continuas invitaciones a diferentes actividades (juegos, lecturas, meriendas, entre otras) además, de que siempre querían estar muy próximos de mí y las continuas demostraciones de afecto como: besos, abrazos, intercambios de juguetes, regalos (cartas, comidas de plastilina, carros, dibujos, entre otros).

### 3.5 Y ¿Quiénes son los parceros, colegas y amigos de la escuela?

Catalina tenía muchos amigos visibles, pero no eran portátiles.  
 En cambio, los invisibles la acompañaban a todas partes. Ella decía que eran veinte. Más no sabía contar.  
 Fuera donde fuera, iba con ellos. Los sacaba del bolsillo, los ponía en la palma de la mano y con ellos conversaba.  
 Después les decía chau, hasta mañana, y los soplaban hacia el sol.  
 Los invisibles dormían en la luz.

**Población de la luz**  
 (GALEANO 2007, p. 42)

Durante este recorrido encontré un sin números de amigos en la escuela, todos tan extraños y tan diferentes, que cada uno de los encuentros se hacían únicos y demostraba cada vez más la importancia de la investigación con niños y su relación con ese ser extranjero, así dicho extranjero estuviese enfermo o todos fuéramos niños y extranjeros, extraños en la escuela.



Niños Primer Periodo y Creche de jornada de la mañana

En la foto estamos casi todos los que participamos en la construcción de este proyecto y del cual somos autores, los niños protagonistas son de la Creche, de primer período en edades que oscilan entre los tres y cinco años. Como reconocimiento de ese protagonismo infantil cito aquí a:

Gabriel Eduardo y el otro Gabriel para ellos era el tío Japonés; Nicolás quien siempre se proclamó como mi mejor amigo, junto con Esdras, que a decir verdad siempre me invitaron a jugar con una sonrisa y una ilusión grande en sus rostros, Débora, María Clara, Rafaelle, Amanda Ana Clara, Anna Julia, Isabelly, Kathleen, María Fernanda, Milena y Vitória siento que ellas siempre me vieron como un bicho raro, pero lo más importante es que nunca me dejaron morir de hambre, me daban de las comidas que preparaban.

Además de Luan que siempre decidía que yo era un nene y se molestaba cuando le decía que él era igual a mí, también un nene y lo llevaba en mis brazos hasta el aula; me presentó a su mejor amigo Thiago con quien siempre peleaba por los juguetes y ahí estaba yo en medio de esas interminables peleas, esperando pacientemente para poder jugar con ellos.

Hugo que venía de lejos y me decía que yo era raro, que hablaba raro y que no me entendía nada, situación que compartíamos porque no le entendía mucho; Gustavo que entre risas me decía siempre: él es el diferente; Paulo aunque compartimos poco por sus ausencias siempre jugamos y leímos juntos.

Con este grupo de niños compartí todo el año 2015, los días jueves de 7:00am a 11:00 am, solamente Esdras era del grupo de 2014 donde el tiempo era menos, los miércoles de 9:00 am a 11:00 am. En dicho grupo de 2014 conocí y son autores de este trabajo:

Batman, Superman, Linterna Verde, el Hombre de Hierro, Bailarinas, Blanca Nieves, Caperucita Roja, la princesa de Frozen, algunos de ellos me revelaron en secreto sus nombres, otros prefirieron estar en el anonimato, es entendible puesto que la labor que desempeñan como paladines de la justicia y por los reinos encantados a los cuales pertenecen no se puede revelar sus nombres.

Algunos que decidieron salir de esa vida del anonimato como Lamira quien peleaba y peleaba conmigo porque yo hablaba inglés y no portugués, a Jennifer que le gustaba que le leyera cuentos en español y me decía que me entendía todo, pero nunca me explico lo que entendió.

Diogo que me permitió revelar que él realmente era Superman y nuestros eternos debates de fútbol y sobre la lengua que yo hablaba, junto con Esdras siempre sostuvieron que

era Japonés ya que el hermano de este último hablaba esa lengua y era muy similar a como yo hablaba.

Además de Luyan, Matheus, Miguel, Arthur, Giovanna, Pierre, Rafael, Antonio, Kauá, Pedro, Brenda, Isabela, Diego. Así como todo el personal de técnicos, profesores, padres de familia y demás personas involucradas con la escuela.

Además es autora de este trabajo a la que ellos llaman como “Tía Patricia” profesora que ha acompañado todo el proceso de construcción de esta investigación y su aporte significativo como mediadora, traductora oficial e intérprete entre los niños y yo que, ha permitido reflexiones interesantes en esa relación de los niños con el ser extranjero y por hacerme partícipe de todas las actividades que programaba para los niños desde involucrarme en las historias y cuentos que contaba, hasta el nacimiento de un pollito en el aula y jugar con plastilina que me recordó mucho mi infancia.

Otros amigos importantes participantes de este proceso que los niños me han pedido registrar, a través de fotografías y que tengo el deber ético como investigador de reconocer a: el Hombre Araña, que hizo parte de nuestros días, al señor sapo presente en nuestro juegos, a Filo que siempre apareció para darnos besitos, a los reyes y a las reinas que fueron felices en sus castillos, nuestros amigos los bebés que nos acompañaron en todo los picnics que hicimos dentro del aula, al “fofinho” (pollito en español) que nació dentro del aula:



Selfie con el Hombre Araña y colegas autores (foto tomada a solicitud de los niños)



Actividad en el Aula: Don Sapo buscando a los niños



Actividad en Aula: Filó saludando a los niños



Reina y Rey en presentación oficial ante los niños: Actividad cultural día del Niño



Actividad en el Aula: Todos compartiendo, día de picnic



Actividad en el Aula: El “fofinho” nació

En fin, todos, juntos, somos autores de este trabajo, todos aportamos y construimos, junto a otros niños que conocí en los recreos, en las meriendas, en los pasillos en la cocina, en la dirección, en la biblioteca, en todas partes de ese lugar que me acogió como propio.

Así como ese pollito nació en el aula, así nació esta sociedad, así nos hicimos colegas y amigos, así fuésemos de países diferentes y próximos se conocieron y se reconocieron a través de la diferencia de esa mirada de sí mismo a través de ese otro, todos protagonistas infantiles.



Todos los protagonistas



Amistad entre colegas

En este trabajo solo se revelan los nombres de los niños, sin hacer uso de sus apellidos y otras informaciones que permitan identificarlos plenamente además, en las fotos no se indican los nombres y apellidos específicos con la misma finalidad.

Además, se les solicito a los niños asentimiento verbal para la participación en la investigación, les dije que con la ayuda de ellos en este trabajo conseguiría graduarme de la universidad, lo cual aceptaron ya que, de esta manera conseguiría tener más tiempo para jugar con ellos.

Asimismo, los padres de familia firmaron un Término de Consentimiento Libre e Informado (Ver anexo 1 *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*) donde se les explicaba el objetivo del proyecto y el trabajo a realizar con los niños en el aula.

Además, se solicitó la autorización tanto a la directora de la escuela como a la profesora la participación libre en la investigación, realizando las salvedades necesarias de participación en la misma como la restitución que recibiría la escuela, los niños, la profesora con el acompañamiento en el aula, entre otros (Ver Anexo 2 *Termo de Autorização*).

Igualmente, yo como investigador firmé un compromiso de palabra y en papel del trabajo a realizar con los niños (Ver Anexo 3 *Termo de Compromisso*) En este sentido, todos los trabajos y actividades realizadas junto con los niños acabaron en un proyecto sobre diversidad cultural, propuesta dada desde los niños y fueron expuestos en varias actividades promovidas tanto en el aula como por la escuela.

Todo bajo la supervisión de mi orientador Jader Janer Lopes Moreira (Ver Anexo 4 *Ciência do (a) orientador (a)*).



Exposición de dibujos realizados por los niños



Socialización de trabajos realizados por los niños

#### 4 RECONOCIENDO LOS NIÑOS Y LAS INFANCIAS: REFLEXIONES TEÓRICAS

*L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres; et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut, que du jugement à dix ans. En effet, à quoi lui servirait la raison à cet âge? Elle est le frein de la force, et l'enfant n'a pas besoin de ce frein ROUSSEAU (1762, p. 104).<sup>8</sup>*

Un día pensando sobre esa cuestión de ser niño, de haber tenido una infancia o no, de esas cuestiones que uno se queda pensando y piensa y vuelve a pensar, sobre todo cuando alguien te dice que todas las infancias son diferentes, me pregunté: ¿de dónde vienen esas ideas de múltiples infancias? O acaso, ¿todos los niños no son iguales? Por ende, pienso ¿todas las infancias no deberían ser iguales?

Pues resulta que, para mi sorpresa ¡no!, ¿no?, pues ¡no!, no son iguales aunque, durante siglos se ha intentado hegemonizar esa infancia europea y definirla como la infancia de todos. ¿Cómo así? Así como lo estás leyendo y no lo digo yo, lo dice la historia y un tanto de autores que han discutido tan loable tema, loable no solamente para esos autores sino, para todos, para toda la sociedad.

Así, comienzo a descubrir cosas interesantes que me han ocurrido al trabajar con niños, y una de ellas es el no saber comportarme cuando estoy con-viviendo con ellos aunque, aún no soy padre de familia, no quisiera comportarme como un padre lo haría con su hijo y convertirme en aquella figura protectora, restrictiva o que alecciona a toda hora.

Tampoco, por querer tener empatía con los niños, temo muchas veces comportarme como aquel alcahueta o permisivo que no le importa lo que hagan, siempre tendrán mi complacencia; además, no deseo ser el profesor el cual enseña, el cual dirige y orienta la sala de clase y, menos ser aquel que se vislumbra con cada cosa que hacen los niños y todo le parece fantástico, fenomenal o sobrenatural.

No quiero ser ni el que subestima o el que sobre valoriza a los niños, simplemente quiero ser lo más “natural” posible, sin interpretaciones, sin clichés, sin preconceptos, simplemente ser yo con ellos. Pero, dicha labor es difícil de realizar cuando se es adulto:

---

<sup>8</sup>La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir, que le son propias; no hay nada más insensato que quererlas sustituir por las nuestras; tanto equivale exigir que un niño tenga cinco pies de alto que juicio a los diez años. En efecto, ¿para qué le serviría la razón a esa edad? Ella es el freno de la fuerza, y el niño no necesita ese freno.

Antes de salir a la merienda colabore en la orientación de los niños para recoger los juguetes lo cual hicieron sin contratiempo alguno, al terminar de recoger seguía irse a lavarse las manos, actividad que comencé a organizar y la profesora se me acerca y me dice que mejor lo hace ella, puesto que son muchas referencias de autoridad en el aula, tal vez me sentía un poco sin sentido en el grupo, solamente jugando y me asigne ciertas tareas que se salen de lo habitual y que no corresponden a mi investigación, es la primera vez que me sucede esto. (Nota de campo No. 22, Septiembre 3 de 2015)

Pero, ¿Por qué razón acontece esto? ¿Por qué aquella manía de solucionar todo a los niños? ¿Ellos no se pueden organizar por sí solos? Son muchas preguntas las que me asaltan y tal vez tú, te sientes identificado por más de una de esas preguntas que formulo aquí y, alguna vez te paso, lo que me pasó en múltiples ocasiones con los niños.

Para resolver esta situación, me di a la tarea de averiguar por qué tengo esas ideas de los niños y de la infancia en mi cabeza y por qué ellas son tan fuertes al estar en contacto con los niños, por qué yo un adulto al ver uno o varios niños me comporto de esa manera, es por ello que a través de este capítulo haremos un recorrido por la historia que me permitirá no solamente a mí, sino también a todos ustedes, entender muchas de estas cuestiones.

Para comenzar, al hablar de seres humanos y su configuración a través de los años, es importante comprender que su construcción se da a partir de diferentes procesos tanto históricos, culturales como geográficos, que le han permitido desarrollarse y evolucionar en concordancia a las necesidades que ha ido encontrando, de las cuales ha aprendido para poder subsistir, incluso en contextos hostiles como los que ya conocemos: periodos de hambre, guerras, cambios climáticos, movilizaciones sociales y culturales, entre muchos otros.

En nuestro entender, se puede definir el ser humano como un ser vivo cultural que con-vive con un lenguaje específico y ese lenguaje provoca que sea un ser social y autoreflexivo del medio donde se encuentra inmerso, el cual fija una serie de desafíos, convirtiendo al hombre en productor de medios de subsistencia, lo anterior se va articulando por esa cuestión histórica (BLEGUER, 2003).

En consecuencia, se establece que el ser humano es la única especie que guarda su historia no solamente en su material genético, sino también, en su cultura (ZAVALA, 2009) que trasmite de generación en generación permitiéndole perpetuarse a través del lenguaje.

El primer punto a debatir cuando se quiere hablar de investigaciones o hacer investigaciones con bebés y niños, es que no se puede dejar de hablar y mucho menos separarlo del campo de estudio de infancia, es una necesidad primordial e inicial conocer y reconocer dicho campo de estudio antes de investigar con ellos. De este modo, la discusión

permitirá la comprensión de los paradigmas dominantes y el estado en que se encuentra el campo.

No obstante, para hablar de niños y de infancias es importante reconocer su historia para poder llegar a tener una definición aproximada y real de lo que conlleva abordarlas, son muchos los conceptos que se vienen a mi cabeza, muchos conceptos que he escuchado y que muchas veces uso inconscientemente para referirme a los niños y a la infancia.

Sin embargo, sea la parte del mundo en la cual nos encontremos, en el contexto que me encuentro inmerso ahora mismo, mi contexto latinoamericano, pienso que tenemos un concepto generalizado, que se asocia a los niños y a la infancia con una cuestión más biológica, ligada a una etapa del desarrollo humano y que durante años ha sido la concepción más cercana a mi realidad.

Con esta concepción biologicista de los niños, se han construido políticas públicas que aún continúan vigentes, estas políticas subyacen en la premisa dada por las edades del individuo y lo que él puede hacer en el transitar de cada edad, funciones y habilidades que va adquiriendo y desarrollando por maduración biológica mientras avanza la edad.

Pero, transcurridos algunos años ya en la adultez y desarrolladas todas esas supuestas habilidades de maduración, continuamos con esta conceptualización cuando muchos de nosotros nos referimos a ciertos comportamientos de la vida de algunos adultos “volvió a ser niño” o “fulano es tan infantil” ya sea por falta de experiencia en ciertas labores que intentamos hacer, como saltar una cuerda, o por muchas otras actividades en la que somos juzgados como si fuésemos niños incapaces y que esos niños que un día fuimos, fueran incapaces de hacer cualquier cosa.

Así las cosas, se trata de mi construcción, un tanto permeada por esos prejuicios sociales que creamos alrededor de los niños y de las infancias, pero, pareciera que esa conceptualización es generalizada, ya que es muy usual escuchar adultos referirse de esa manera o entender la niñez de esa forma y muchas veces esta es llevada a contextos sociales, políticos, económicos y educativos, no en todos, pero sí en muchos de ellos.

Además, de esas conceptualizaciones se encuentra la necesidad de control de aprendizajes, de experiencias y sobre todo de los comportamientos y reacciones de cada uno de los individuos que comienzan su caminar por la vida y que requieren adquirir todas las herramientas que consideramos necesarias para sobrevivir a diferentes contextos.

Por lo tanto, la sobrevivencia se puede reconocer desde esa lógica, desde la lógica del adulto al definir niños, niñez e infancia, definiciones que están permeadas de conceptos históricos y culturales como: vulnerabilidad, riesgo, falta de experiencia, ensayo – error,

ingenuidad y maldad, lo anterior incluso se puede evidenciar en lo cotidiano como los nombres que se les da algunas escuelas de educación infantil: “Gente Inocente”, “Pequeños Aprendices”, “Angelitos”, “Pequeños Gigantes”, “Semillas”, “Hombres del Mañana”, “Picardías”, entre muchos otros.

Muchos de estos ejemplos, de esas conceptualizaciones vigentes pueden verse por doquier, al revisar por curiosidad los diccionarios tanto de la lengua española, como la lengua portuguesa<sup>9</sup> se evidencia lo siguiente; el Diccionario de la Lengua Española para los conceptos de niño e infancia lo define de la siguiente forma:

**Niño:** 1. adj. Que está en la niñez. 2. adj. Que tiene pocos años. 3. adj. Que tiene poca experiencia. 4. adj. despect. Que obra con poca reflexión y advertencia. 5. m. y f. afect. Persona que ha pasado de la niñez. **Infancia:** “1. f. Período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad, 2. f. Conjunto de los niños de tal edad y, 3. f. Primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación. La infancia del mundo, de un reino, de una institución.

Del mismo modo, la Lengua Portuguesa en el Diccionario Aurelio, define los mismos términos de la siguiente manera:

**Criança:** 1. Menino ou menina no período da infância. 2. Pessoa estouvada, pouco séria, de pouco juízo. 3. Educação. 4. Criação, cria. 5. Criança de peito: criancinha de mama. **Infância:** 1. Período de vida humana desde o nascimento até à puberdade. 2. As crianças. 3. Começo, princípio, os primeiros anos.

Además, algunos análisis realizados por Meyer, Lopes & Vasconcellos (2012) respecto a esos términos que existen en el cotidiano como para el caso de infancia, sostienen: “*Existem certos termos que transitam cotidianamente entre nós, e seu uso contínuo nos leva a esquecer que as palavras se fazem, se constroem, se transformam, na cultura e na história...*” (p.3)

La argumentación de esos discursos actuales a discursos anteriores que niegan la existencia de ciertas definiciones o los cambios significativos que presentan las mismas, a

---

<sup>9</sup> Hablo de la lengua española y la lengua portuguesa porque la primera es mi lengua nativa y la segunda es la lengua oficial de Brasil, lugar donde realizo la investigación. Con la revisión que hice de los dos diccionarios, no estoy indicando que estas definiciones sean universales o se pueda decir que sea definitiva, simplemente lo traigo a colación a manera de ejemplo y de intentar entrar a un contexto desde la construcción más simple del concepto hasta otras más elaboradas, no digo que una esté por encima de la otra, cualquiera de las perspectiva es válida dependiendo de sus finalidades, usos y necesidades.

través de las transformaciones sociales humanas, muchas veces son vertiginosos y nos los percibimos y continuamos con conceptos desfasados para el tiempo y el espacio en el cual vivimos.

Pero, ¿cuál era la diferencia existente entre este discurso que se tiene en los diccionarios actuales que rigen nuestra lengua, a las definiciones que existían siglos atrás? ¿Cuáles es la configuración histórica que tienen? Aunque no definen en totalidad la niñez y la infancia, puesto que existen otros constructos sociales, económicos, culturales, entre otros que pueden definir de manera particular, sin embargo para el Siglo XIX se daba la siguiente definición:

*Pela mentalidade oitocentista a infância era aquela que não fala, o que tinha fala imperfeita, composto do período que vai do nascimentos até os 3 anos. Puerícia: fase dos 3 ou 4 anos até os 10 ou 12 anos. E estavam relacionados por condições físicas como: aos atributos físicos, fala, dentição, caracteres secundários femininos e masculinos, tamanho, entre outros (MAUAD, 199, p. 140-141).*

Una visión dada desde el desarrollo biológico del ser humano, visión que aún se mantiene tanto a nivel social, como académico y político. No obstante, ¿cómo se da toda esta construcción histórica y como se configuró la definición de niños, niñez e infancia a través de la historia? ¿Qué diferencias podemos encontrar con la configuración actual?

A partir de ahora, realizaremos un recorrido histórico que nos permitirá despegar esas dudas, en varios de los momentos históricos y diferentes abordajes como son: abordaje pre-sociológico, infancia sociológica (temática abordada inicialmente por Tebet (2013) y una posible infancia denominada pos-sociológica.

#### **4.1 Abordaje pre-sociológico**

Para iniciar, debemos reconocer que más o menos hasta los años 80 en el siglo XX los paradigmas dominantes estaban marcados por los estudios de Philippe Ariès, sobre todo por el libro *História Social da Criança e da Família*, afirma que más o menos hasta el siglo XVII no existía ese sentimiento de infancia. Esta tesis fue publicada por él en los años 70' donde defiende que este sentimiento naturalizado que tenemos ahora, sobre el niño y la infancia no existía hasta ese siglo. A esta primera etapa se le reconoce como abordaje pre-sociológica

Dicha tesis se basa en una serie de imágenes de la historia de Europa, sobre todo de la Europa medieval y la Europa de inicio del Renacimiento; en dichas imágenes no se

evidenciaba claramente una distinción entre niño y adulto, algunos ejemplos puede ser la escultura de la Virgen y el Niño en esplendor, la escultura data de la Francia del Siglo XII, únicamente se podía diferenciar el niño del adulto, porque el niño se encuentra en el regazo de la Virgen, sino, no existiría una diferencia clara entre los dos.



Escultura Virgen y el niño en esplendor

Fuente: Livro: *Uma historia da Infância*, Colin Heywood, (2004, p.25)

Philippe Ariès (1978), realiza su defensa a través de imágenes como estas, además de los estudios que él realiza en cementerios Europeos, donde evidencia que hasta el Siglo XVII no se tiene una diferencia marcada entre adulto y niño.

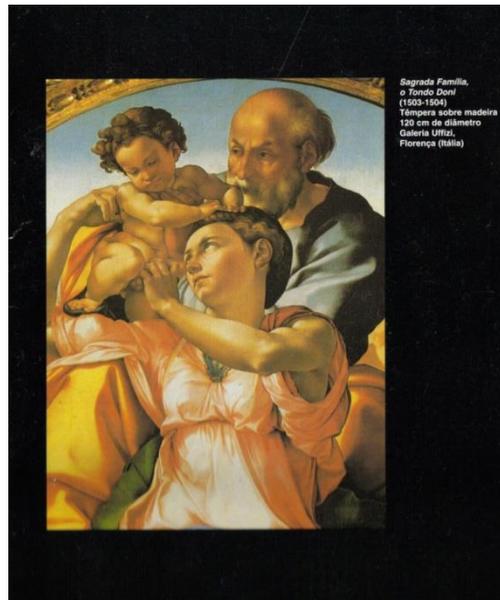
Con todo esto Ariès, consigue levantar una serie de evidencias que le permite afirmar en su defensa de doctorado la no existencia de una infancia en esas épocas, y construye la tesis de una no existencia del sentimiento de infancia y que solo se comienza a construir a partir de los cambios sociales, políticos, económicos, entre otros del Siglo XVII en adelante.

Algunos autores como Darnton (1988, p.47) afirman que para esa época: *“ninguém pensava nelas como criaturas inocentes, nem na própria infância como uma fase diferente da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de vestir e de se comportar”*. Estas afirmaciones corrobora la tesis de Ariès, y Darnton demuestra por un recorrido histórico de los cuentos de la época esa falta de un sentimiento de infancia.

La tesis de Ariès, postula que no existía en el imaginario social un lugar específico para los niños y eso se logra percibir a través de las imágenes, de las esculturas, de las pinturas y de las representaciones que se hacían hasta esa época, cuando se comienza a dar ese lugar a los niños, ese lugar también comienza aparecer en todas las imágenes, entonces sí se ven las imágenes a continuación ya se logra percibir un niño diferenciado al adulto con el fin de proteger al niño, pero ya con una diferencia bien marcada.

Cambios como el ascenso de la burguesía, el afianzamiento del capitalismo, de las clases sociales, el surgimiento de la escuela, la creación del concepto de familia, movimientos religiosos, cambios que van configurando aquel sentimiento de infancia, ese reconocimiento de la existencia misma de los niños. Si miramos imágenes del Renacimiento podemos ver un niño más definido en aquellas imágenes, lo cual no existía antes del siglo XVII.

A partir del Siglo XVII, se da la particularización de ese sentimiento de infancia, pero en esa particularización hay una alta influencia de la Iglesia Católica con la idea del niño Jesús, el niño con la madre, en ese caso con la Virgen María y José como padre, siendo la Sagrada Familia protectora de aquel niño.



Pintura de la Sagrada Familia o *Tondo Doni* de Miguel Ángel (1503 – 1504)

Es obvio que la tesis de Ariès ha sido discutida, criticada y cuestionada, con se fundamenta esencialmente en imágenes, y si además se defiende que esa infancia y esa niñez fue construida en Europa, se estaría asumiendo que no existe infancia fuera de allí.

Ahora bien, ¿Será que nuestros indígenas y las sociedades anteriores a las europeas no tenían niños, ni infancias?, ¿cuál era el lugar que se le daba a esas infancias? ¿Tenían algún lugar diferente al que muestra Ariès? Son cuestiones que surgen al revisar la tesis; de hecho es cuestionable que Europa inventó la infancia, pero es incuestionable que Europa inventó una infancia y ese modelo que ellos inventaron se volvió hegemónico con el proceso colonización.

Aunque el cuestionamiento exista, se le puede atribuir a Ariès la diferenciación entre niño e infancia, la infancia es una construcción social, una representación, es una forma de ver el niño; ahora bien, el niño en sí, es el sujeto real que está ahí y que toda sociedad tiene. Aunque son esas sociedades las que lo conciben de una u otra forma, son los que sobre valoran o desvalorizan, es el que lo nombra, es quien reconoce a ese otro.

En este sentido, el modelo concibe al niño como un sujeto que necesita de cuidados, pero de hecho es una definición negativa, ya que se da desde una perspectiva de fragilidad y pensada como preparación para el mundo adulto, o sea es un niño incapaz de vivir en una sociedad sin los cuidados del adulto. Y este modelo que se tornó hegemónico termina llegando a nuestras escuelas, a nuestra sociedad y por ende a nuestras investigaciones, siendo uno de los paradigmas dominantes hasta los años 80's.

Para los Siglos XIX y XX con los primeros movimientos científicos, la ciencia se apropia de ese concepto de infancia y aparecen investigaciones relacionadas con otras áreas de conocimiento como: la pedagogía, la psicología, la sociología, entre otras. De esta forma, el concepto se expande y se torna como hegemónico, totalitario e universal; aquel niño que necesita ir a la escuela, estar en la escuela, prepararse para enfrentarse al mundo adulto. Este fue el paradigma dominante un niño incapaz y un niño siempre proyectándolo hacia el futuro, no como sujeto presente, es alguien que debe ser preparado para cuando se adulto.

El anterior paradigma, representa el paradigma científico e investigativo dominante hasta los años 80, el coloca al niño en una sociedad; las investigaciones de diferentes autores entre ellos Piaget, van a ser marcadas por este paradigma, incluso el propio Vigotski. De este modo, para poder hacer investigación con niños era necesario estar en un ambiente controlado, en un ambiente de laboratorio y se intenta observar ese niño y mirar hacia a ese ser adulto.

Aunque, esta afirmación en que Vigostki en los 80, coloca al niño en una sociedad no se puede tomar a la ligera ya que, como afirma Prestes (2013) algunos autores como Corsaro critican al mencionado autor a partir de una única referencia bibliográfica: "La Formación Social de la Mente" además de que, dicho texto no es original del autor sino, una posible compilación traducida del ruso. Por ello, no se pueden hacer este tipo de afirmaciones, no porque Vigotski no trabaje la teoría histórica cultural sino, por la complejidad que implica colocar ese niño en una sociedad. Vale hacer esa aclaración respecto a dicho abordaje.

El abordaje pre-sociológico en sí, refiere a los trabajos, tesis, libros editados hasta los años 80 y alguno editados años después, ellos conciben el niño en una de las concepciones que se enunciaron anteriormente, puede ser concebido como: el niño “malo”, esa concepción que proviene (Thomas Hobbes: El Leviatán), puede ser también de la idea del pecado original, que todo los niños nacen “malos” por naturaleza y por eso deben ser bautizadas.

Por otro lado, en este abordaje se tienen investigaciones que piensan los niños como “inocentes”, frágiles; también puede ser concebidas como el niño inmanente, aquella idea de la tabula rasa (John Locke), que no sabe nada y por lo tanto tiene que aprender, como una mente vacía. Asimismo, la noción de un niño “inconsciente” es aquel niño con un pasado adulto, lo que usted vivió en la infancia marca la edad adulta (idea Freudiana).

Asimismo, podemos encontrar el niño totalmente desarrollado o en desarrollo, dentro de esta concepción esta la idea de Piaget de un niño marcado por estadios de desarrollo; James y Prout, clasifican a Vigotsky dentro de estos abordajes, con la idea de un niño socialmente desarrollado, como también los estudios de Durkheim, aquella idea de que los niños son seres naturales y tienen que aprender a socializar.

De esta manera, nuestras investigaciones, nuestra forma de ver los niños están permeadas por esas concepciones que se han ido configurando en diferentes momentos de la historia y que fueron creando nuestro imaginario social y muchas de las interpretaciones y de las aplicaciones actuales con los niños tienen su base fundamentalmente en lo anterior.

Los autores posicionan a Vigotsky aquí, porque a pesar de que él tuvo un avance, Corsaro afirma que a pesar de que él reconoció al niño dentro de esa dimensión cultural, el no dio una idea de una autonomía, de una autoría de los niños, y que ellos reconocen después, eso hoy en día es altamente cuestionado y discutido como lo mencionábamos anteriormente.

El niño está pensado desde una dimensión social. Aunque, en muchas conversaciones de profesores, de padres de familia, políticas públicas, proyectos pedagógicos, el cotidiano, teorías, currículos, entre otros aún están permeadas por este abordaje pre-sociológico.

#### **4.2 Abordaje sociológico**

Los años 80 llegan con una serie de rupturas y se intenta concebir una nueva forma de ver los niños y la infancia, por ende, la concepción de infancia mencionada es altamente cuestionada. En esta época, se crean una serie de estatutos legales y se reconocen los niños como sujetos de derechos.

Para el caso de Brasil *Estatuto da Criança y Adolescência ECA*, creado en el año 1988; para el caso de Colombia, el Código de Infancia y Adolescencia el cual se crea en 1989, ambos son creados partir de las directrices de entidades como el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (Por sus siglas en inglés *United Nations International Children's Emergency Fund*).

En consecuencia, se desarrollan una serie de documentos internacionales y locales que posicionan al niño como un sujeto de derechos, la infancia en la condición de derecho, uno de los documentos más importantes y que influye en este proceso es la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) la cual entra en vigencia en septiembre de 1990.

Alrededor de ella no solamente la UNICEF, sino también, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (Por sus siglas en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), la Organización de las Naciones Unidas ONU, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, entre otras tantas.

Por lo tanto, el niño pasa a ser definido como un sujeto social que tiene un derecho legal; esta etapa está marcada por otro movimiento en la ciencia, donde comienza a surgir los primeros debates formales alrededor de la investigación cualitativa, interpretativa o naturalista.

Así como existía la preocupación de la investigación de los niños basada en la lógica de la tradición cuantitativa y positivista, siempre se había determinado a través de investigaciones en laboratorios, con postulados universales, es por ello que surgen como respuesta los estudios de caso, los estudios etnográficos, entre otros.

Con dicho movimiento de la investigación cualitativa, basado en el interaccionismo simbólico, la corriente de la sociología de la Escuela de Chicago y la Antropología, provocan una serie de transformaciones en Europa y el mundo, da inicio a cuestionamientos y debates en la manera de hacer investigación, aunque dichos movimientos no están enfocados a la investigación con niños e infancia, pero acaban repercutiendo en el modelo que se tenía concebido hasta el momento.

De este modo, se genera un movimiento al interior de los estudios de infancia, existieron tres grandes movimientos mundiales que intentan cambiar la forma de pensar la infancia: los movimientos políticos, los movimientos y formas de hacer investigación y el propio movimiento de los estudios de infancia; efectivamente algunos autores defendieron que el modo de entender los niños, ya no encajaba.

Hoy en día, ya es aceptado entre los investigadores un campo de estudio de infancia y se constituye por varias áreas entre ellas: la Sociología de Infancia, la Geografía de la Infancia, la Psicología del Desarrollo, la Pedagogía Infantil, la Antropología de la Infancia, conformando dicho campo. Por el contacto de Brasil con los portugueses, Brasil trae una marca de la sociología de la infancia por cuenta de autores como Manuel Sarmiento, en este momento el campo de estudios de infancia, ya es un campo consolidado.

En Brasil existen un cúmulo de estudios, de trabajos, de textos, libros internacionales y nacionales alrededor del campo de estudio de infancia que lo alimentan, se tienen además, programas de estudio que tienen específicamente a hacer investigaciones en el campo de estudio de infancia, encuentros como GRUPECI (*Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias*), son de los más reconocidos, además del Grupo de Trabajo (GT 07) de la *Associação Nacional de Pós-graduação em Educação /ANPED*, sus contribuciones han sido significativas para las investigaciones y la políticas públicas para la infancia.

El campo de estudio de infancias tiene 3 vertientes: 1) lengua francesa: son las que comienzan de forma más intensa 2) lengua inglesa: tiene investigadores en Inglaterra y en Escocia que fundan ese movimiento entre ellos Alan Prout, Allison James, Chris Jenks, Jens Qvortrup y William Corsaro.

Con estos autores fue donde comenzó esa ruptura epistemológica y dicho cambio en el campo de estudio de infancia y, 3) lengua portuguesa: autores más conocidos en Brasil Manuel Sarmiento, Manuela Ferreira, dentro de estos se pueden citar algunos brasileros como Jader Janer Moreira Lopes y Tânia Vasconcellos, entre otros.

Ahora bien, de acuerdo con lo expuesto por los autores ¿cuáles son los principios que marcan este abordaje? ¿Cuáles son los principios que lo fundamentan? ¿Qué hace diferente el abordaje sociológico al pre-sociológico? Se puede puntualizar lo siguiente:

- La idea de que infancia y niño no es la misma cosa, no son sinónimos; la infancia es una dimensión social, no se identifica como una dimensión biológica; se ve al niño dentro de su presente, no en miras a su futuro como adulto. Una infancia que es social, por ende es una variable social, porque así como las sociedades son múltiples las infancias también serán múltiples. No se puede pensar en infancia, en singular, se tiene que pensar las infancias en una dimensión que es plural.
- Se desarrolla el concepto de Qvortrup respecto a la infancia y la dimensión temporal – espacial.

- Los niños deben ser estudiados como actores en la construcción de su vida social e de la vida de aquellos que los rodean, es el concepto que tienen respecto a Agency, desde el inglés traducido al portugués como Agência, la idea de estudiar el niño a partir del sujeto que produce la sociedad, es producido socialmente; concepto desarrollado por James, pensar al niño desde lo que el produce, de lo que él hace.
- Una cuestión que marca mucho esta etapa es la metodología de investigación y determina que a través de la etnografía es una forma adecuada de comprender las infancias, la investigación de tipo etnográfico es el mejor camino.

Dejado atrás los conceptos pre-sociológicos donde se pensaba a los niños desde una concepción adulto-céntrica y reemplazada por las nuevas conceptualizaciones del abordaje sociológico que cambio totalmente las investigaciones y se dio un avance grande para el campo de estudio de infancia. Grandes autores de esta etapa el inglés William Corsaro (2011) y su libro *Sociologia da Infância*.

Aunque, las críticas y discusiones respecto al tema han sido amplias, como lo manifestaba en párrafos anteriores, las críticas al mismo Corsaro y algunos otros autores debido al conocimiento presuroso de las teorías o a las mismas traducciones que en el proceso de interpretación a otros idiomas desvanecen los conceptos originales propuestos como es el caso del libro de “Pensamiento y Lenguaje” y otras traducciones hechas como “Pensamiento y Habla” de Vigostki (2007) el cual trabajaremos en un capítulo más adelante.

En definitiva no puedo comprender a los niños como entiendo a los adultos, este es el gran avance en la etapa Sociológica, debo reconocer que los niños tienen sus propias lógicas infantiles y si reconozco que tienen una cultura de pares propia, es como si estuviese entrando en una comunidad completamente diferente y tratase de entender esas lógicas culturales.

Buena parte de las tesis de este periodo tuvieron como metodología la etnografía, con herramientas como la observación para poder ver la interacción del mundo cultural y ver la lógica diferenciada de los adultos, incluso el propio Corsaro (2011) sostiene que los niños toman los elementos del mundo y los reproducen en el mundo del niño, como una cuestión de interpretación. De esta manera la mejor herramienta de investigar con niños es la etnografía para poder entender esas lógicas infantiles, esa interpretación que el niño hace del mundo adulto.

En correspondencia, viene a colación la perspectiva de Vigostki (2009) el concepto de reelaboración creativa que se define como “toda aquella actividad en que se crea algo nuevo y poco interesa si esa creación es algún objeto del mundo externo, de la mente o de algún sentimiento conocido solo por la persona involucrada en dicha actividad”(p.11, traducción nuestra).

Estas dos últimas discutidas en varios textos como ya hemos mencionado anteriormente pero, es importante tener claras las diferentes perspectivas pensar en la idea de una reproducción del mundo, de interpretación o de una actividad creadora, de reelaboración creativa como lo argumenta Vigostki, esta última hace parte de la base de análisis de la presente investigación.

Sarmento, incorpora en la investigación la idea de gramáticas infantiles, se debe comprender la semántica, la sintaxis y la morfología, es casi una relectura de Corsaro, la semántica vienen siendo los significados autónomos, la articulación de los elementos, la representación y la forma de los elementos como: gestos, palabras, entre otros. El objetivo es buscar esa interpretación, comprender esas lógicas infantiles.

El campo de estudios de infancia tiene una serie de movimientos que comienza a buscar ese objetivo de la comprensión de las lógicas infantiles; los ingleses indicaron la etnografía, ese sería el primer movimiento y desde ahí muchas metodologías comenzaron a ser creadas, pero todas con el objetivo de dar un protagonismo infantil, como el término de *agency* que mencionamos anteriormente.

Entonces, el trabajo con diversas metodologías como: observación de campo, dibujos realizados por los niños, no los dibujos del abordaje pre-sociológico donde se interpretaban los dibujos de los niños, sino, intentar buscar al niño en el dibujo, descubrir y comprender esa lógica con que están hechas esas producciones, la idea de escuchar al niño ligado a la concepción de dar voz al niño, videos, fotografías y las cartografías.

Los anteriores son instrumentos o estrategias clásicas para la investigación con niños, desde los años 80 para acá se han ido re-configurando hasta tener hoy en día algunas investigaciones donde el niño toma fotos de su propio mundo, de lo que el niño ve o videos que los niños hacen. En resumen, buscar el protagonismo infantil es pensar estrategias metodológicas que reconozcan los múltiples lenguajes de los niños y las dimensiones políticas de la infancia.

### 4.3 Hacia un abordaje pos-sociológico

Construí este apartado a manera de afirmación o de pregunta, está abierto a las reflexiones necesarias y a las diferentes perspectivas de los más diversos autores que pueden mostrar que el campo de estudio de la infancia aún tiene un largo camino por recorrer lo que causa muchos debates y discusiones entre teóricos, pensadores e investigadores de las múltiples áreas.

Algunos autores como Alan Prout (2005) en su libro “Futuro de la Infancia” sostienen que el abordaje sociológico ha provocado una serie de dicotomías, las cuales creas muchos debates y tensiones a su alrededor como son: Estructura y agencia, naturaleza y cultura, ser y transformar.

Por otro lado Sarmiento, sostiene que debemos pensar la dimensión de la infancia desde lo macro, desde lo estructural, desde las grandes políticas existentes llegando a la dimensión interpretativa y ¿cómo se da aquella perspectiva crítica? Los niños pobres, los que pasan hambre, los niños del tercer mundo, ¿es lo mismo que cualquier otro niño? Hay que tomar cuidado con esa dimensión interpretativa, porque de cierta forma se abandona la idea inclusive de clases.

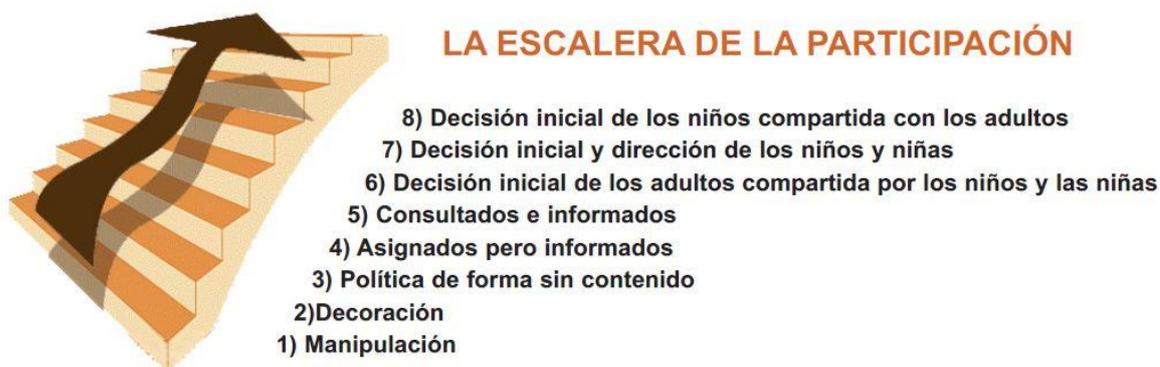
Además de eso, existe otro gran movimiento hoy en día “investigación con” investigación con niños, investigación con lo cotidiano, uno de los grandes cuestionamientos que trae la “investigación con” la inmersión en el campo en una investigación etnográfica, no es precisamente “investigación con”, existen muchos grupos desarrollando investigaciones alrededor de este tema.

Otra de las tensiones y debates propuesto por Tebet (2013) en su tesis doctoral *Isto não é uma criança* sostiene que los movimientos mencionados en los abordajes no se tiene en cuenta los bebes, y de esta manera propone una fase pos-sociológica, donde se debe incluir los bebes, por ejemplo ¿Qué significa la voz de un bebe? ¿Qué significa el protagonismo infantil de un bebe de seis meses? Tebet nos lleva a pensar en la importancia de ese abordaje pos-sociológico.

Sumados a estos debates, la idea de protagonismo y participación, no siempre el protagonismo garantiza la participación, en el abordaje sociológico se habla mucho del protagonismo infantil, pero ese protagonismo no siempre significará participación.

Autores como Roger A. Hart (1992) : *Children's Participation: From tokenism to citizenship*, crea una escala de participación y sostiene que el protagonismo no siempre se convierte en participación y cuando se convierte en participación puede ser aquello que

deseamos de los niños. Pero, dentro de esa participación en muchas cosas los niños no son tenidos en cuenta, como por ejemplo al elaborar un currículo, contenidos escolares, las mismas políticas públicas relacionadas con los niños, entre otros procesos.



Escalera de participación de Roger A. Hart (1992): *Children,s participation from tokenism to citizenship*.

Finalmente, en el *Grupo de Pesquisa da Geografia da Infância – GRUPEGI* liderado por el Profesor Jader Janer Lopes Moreira y del cual soy miembro activo venimos vislumbrando algunas tensiones y discusiones alrededor del campo de estudio de la infancia, reflexionados a partir de esa configuración histórica, vivencia, con-vivencia y experiencia con los niños y sus infancias:

- Protagonismo infantil (agencia): ¿Qué significa protagonismo? ¿Cuál es el nivel de participación? ¿Cómo pensar en una escuela sensible a ese protagonismo? ¿Cómo pensar el protagonismo a partir de los espacios que acogen los niños? ¿Cómo pensar nuestro protagonismo como adultos, como investigadores sin perder el protagonismo infantil?
- ¿Cómo lidiar con el adulcentrismo y el egocentrismo adulto? ¿Cómo no llegar a infanciocentrismo? Cómo equilibrar esta balanza entre niños y adultos sin estar solo de un extremo.
- Presencia de los niños en otros espacios diferentes a la escuela desafíos de los investigadores.
- Re-apropiación conceptual en el discurso pos-colonial
- Inducción social: ¿los niños responden lo que el investigador quiere?
- Autorías infantiles, ¿tienen conciencia autoral? ¿Cuándo tiene autoría?
- Escrita y registros ¿es el lenguaje del niño o es el adulto interpretando?

- Género: implicaciones éticas de profesor e investigador hombre además, la discusión sobre sexualidad y familia.
- Infancia / Educación Infantil: estudios enfocados a la educación infantil
- Dimensiones éticas: consentimientos y asentimientos.
- Restitución para los niños: ¿la investigación que devuelve para los niños?

Además de dichas tensiones, la presente tesis viene abordar estudios que tiene que ver con extranjería, con la concepción de los niños respecto a otras culturas siendo también, ellos extranjeros, extraños en un mundo lleno de cosas para adultos y lo que es para los niños es diseñado y hecho por adultos. De este modo, podríamos considerar una cultura infantil extranjera, extraña a esa cultura adulta:

- Extranjerismo: diferencia territorial

¿Será que ya logramos superar todo esto? ¿Cómo lidiamos con todos? ¿Cómo hacemos para dialogar con todo esto? ¿Cómo este movimiento pos-colonial entra en el discurso y en las investigaciones con niños? ¿Manipulamos a los niños para que ellos respondan lo que nosotros queramos que respondan?

Por las anteriores discusiones, debates y teorizaciones se debe reflexionar en ese avance del campo de estudio, ya sea para provocar una nueva visión o perspectiva que resulte en una etapa diferenciada para el campo de conocimiento en miras a responder a los cuestionamientos dicotómicos que se presentan en un abordaje pos-sociológico.

En conclusión, en este capítulo se logran vislumbrar algunas respuestas a aquellas preguntas que se formulaban al inicio de ese capítulo y se consigue entender por qué nos comportamos o actuamos de una u otra forma cuando de trabajar en el área de infancia se trata, si bien es cierto no se resuelve del todo estas cuestiones pero, al menos reflexionamos y reconocemos esa carga histórica – cultural que todos traemos.

## 5 LA VIVENCIA DEL HABLA EN LA CON-VIVENCIA DEL NIÑO CON EL EXTRANJERO

La vida no es la que uno vivió,  
sino la que uno recuerda y  
cómo la recuerda para contarla.

**Vivir para contarla**  
(GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ, 2002)

### 5.1 Algunas cosas que nos dijimos, que vivenciamos y que vamos a contar

Para construir este capítulo fue necesario utilizar cada una de las vivencias y experiencias productos de la con-vivencia entre los niños, el investigador (extranjero) y así como con la profesora, quien siempre estuvo presente en los acontecimientos, en el día a día, en la escuela.

Partiremos por definir el concepto de vivencia (*perejivanie*), definida por Vigotski (2010) como una unidad indivisible en constante transformación, como sigue: “*A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo*” (p.686).

En concordancia, Jerebtsov (2014, p.19) puntualiza la vivencia como el proceso de formación de la personalidad en relación con las situaciones de la vida, la existencia general con base en las formas y valores simbólicos transformados por la actividad interna, prestados de la cultura y devueltos a ella (Traducción nuestra).

En este sentido, el mismo Jerebtsov (2014) sostiene que es en la Zona de Desarrollo Inminente<sup>10</sup> donde se elaboran las condiciones necesarias para la vivencia de un nuevo yo: “*Em atividade conjunta, na cooperação, na co-existência, em con-vivência, nasce o novo Eu. E esse novo Eu exige vivências para a elaboração de determinações, adaptações para o Eu renovado*” (p.20).

Es esa con-vivencia la que nos permite construir cada uno de los acontecimientos que afectaron a los protagonistas de esta historia; de este modo, todos extranjeros – extraños confluyendo en la escuela, convirtiendo dicho espacio en ese *entre lugar* de con-vivencia y de producción de acontecimientos, como lo describe Busch & Vilela (2007, p.62):

---

<sup>10</sup>La zona de desarrollo inminente es entonces aquello que el niño consigue hacer con la ayuda del adulto – otros pares – pues lo que él hace sin la ayuda y sin la mediación del adulto, ya sería característico del nivel de desarrollo actual [...] (Prestes, 2012, p. 193-194. Traducción nuestra).

*E como todo mundo se encontra na escola, um acaba aprendendo um pouco da cultura do outro. Sem perceber, um brasileiro brinca de jankenpô, o jogo japonês de fazer papel, tesoura ou pedra com a mão. O neto de espanhóis vai para aula de capoeira, uma mistura de esporte, luta e dança de origem africana, e o filho de libaneses come a esfirra que a mãe prepara junto com uma deliciosa macarronada italiana.*

*Todos eles adoram ouvir histórias sobre saci ou curupira, personagens do folclore do Brasil, ou formam parzinhos para dançar quadrilha nas tradicionais festas juninas.*

*Mas São Paulo é só um exemplo. Em outras cidades grandes, em pequenas vilas ou nas fazendas do interior do país, também é fácil perceber que a cultura brasileira junta um pouquinho de cada parte do mundo. Descobrir todo esse universo vai ser sempre uma aventura fascinante.*

Dicho *entre lugar*, lo definimos como el espacio de confluencia no solamente de la cultura infantil, sino también, la cultura adulta, la cultura colombiana y brasilera y otras tantas que pueden confluir y de las que hacen parte cada uno de los protagonistas y autores de este texto, y de acuerdo con Azibeiro (2003, p. 93) “*É esse entrelugar no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, in-fluir – se assim podemos caracterizar a inclusão, das inúmeras teias de significados*”.

Por ello, se enmarca esa vivencia a partir de las propuestas de Vygostki (2012) quien señala la vivencia como esa unidad dada entre la personalidad y el medio:

La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. (...)La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad (p.383).

Es allí donde comienza y termina este proceso de vivencia y experiencia donde se buscaba entender la diferencia desde la perspectiva de los niños, en la frontera con el otro es donde surgen indicios de cómo lidian con ella y con la cuestión del ser extranjero, en ese mundo de diversidad y cómo aparece allí esa construcción de diferente.

Esta investigación se sitúa en la frontera, en ese *entre lugar*, en donde crea la opción de confluencia de dos idiomas, idiomas donde transita esta investigación: el portugués y el español. Esa opción en el texto no es de carácter puramente estético, por el contrario es la que permite profundizar y enfatizar la investigación en el “extranjero” siendo “extranjero”.

El habla como uno de los lenguajes del humano es un punto central en esta relación de investigación, es una frontera fuerte de encuentro, también de emancipación y de múltiples tensiones. Y aquí se comienza a vislumbrar un tema importante de investigación con niños en condiciones de extranjeros: el dialogo entre diferentes idiomas, lenguas; pero eso lo abordaremos más adelante.

Por dicha razón, la opción que escogí: los acontecimientos narrados aquí transitan entre las lenguas portuguesa y española ya que, dichas lenguas hacen parte del contexto donde fue realizada la investigación (Brasil) y de donde es el investigador (Colombia), esto con el fin de contar lo acontecido de la forma más natural y real posible, en un intento de no desvirtuar los hechos en la traducción (portugués – español) y por respeto a la autoría tanto de los niños, como de la profesora y mía como investigador.

Pero, cómo encontrar una forma de mostrar esos acontecimientos lo más aproximado posible a esas realidades, a esas experiencias y vivencias en la Escuela; tal vez, debía remitirme aquellas palabras de Couto (2011, p. 23) en: *E se Obama fosse africano?: e outras intervenções*: no existe ningún escritor que no haya pasado por la necesidad de encontrar una identidad/alteridad propia entre múltiples identidades/alteridades que se escabullen fácilmente al intentar materializarlas, ya sea escrita, oral u otras tantas que se pueden encontrar.

Pero, como ella misma sostiene no hay un lenguaje hecho a la medida de los escritores simplemente encontramos una lengua que nos permite ser únicos e irrepetibles, como podría ser a través de los cuentos. En esta investigación se evidenció que entre dichos idiomas (portugués – español) existe una fuerte presencia de los cuentos y que pueden ser una forma de traer las relaciones entre personas (adultos y niños) inmersos en el contexto.

El resultado de esta investigación son cuentos, los cuales tienen como materia prima la experiencia y la vivencia proveniente de la con-vivencia dada en la escuela; dichos cuentos están basados en esos acontecimientos procedentes de la con-vivencia entre niños y extranjero, donde se evidencia esa cultura infantil, su pensamiento y sus lógicas en un acto creativo que manifiesta ese sentir de ese mundo exterior, creando “algo nuevo” como lo sostiene Vigotsky (1999, p. 5):

Llamamos actividad creadora a cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actué y esté presente solo en el propio hombre.

Es de resaltar que se escogieron los cuentos como medio de mostrar esas vivencias por lo que representan en lo cotidiano para los niños y no en menor grado, la representatividad que tienen los mismos para la humanidad como lo expone Cavalleiro (2010) en el libro “*Estórias Quilombolas. Coleção Caminho das Pedras vol. III*”:

*Desde os mais remotos tempos da humanidade, a “contação” de estórias constitui um poderoso meio de transmissão de conhecimento. Nas culturas tradicionais as estórias informam e formam as futuras gerações. Relatam um passado de luta, de adversidade, de resistência dos nossos ancestrais. Contadas nos mais diversos espaços e ambientes, as estórias constituem um poderoso meio de difusão e perpetuação de conhecimentos, valores e crenças. (p.8)*

De esta actividad creadora participamos todos los autores y actores de los cuentos que nos encontramos en la *Escola Santana de Itatiaia*. Ahora bien, no solamente se trata de una escogencia de mi parte y de una argumentación teórica, se trata de una afinidad de los niños, de estas infancias con las que me encontré en la Escuela:

Hugo se sienta a mi lado, yo lo saludo y me pregunta algunas cosas acerca del cuento que la profesora habla, y comienza hablar de un perro, que según entiendo está en su casa, no le comprendo muy bien y pregunto varias veces para poder entenderle, él me dice que no lo interrumpa que lo deje contar su historia. (Nota de campo No. 20, Agosto 20 de 2015)

(...) me convidan a jugar con ellos, proponen hacer algunas lecturas de cuentos, algunas veces les leo en español y les pregunto si me están entiendo a lo que responden que sí. (...) hicimos una rueda para contar cuentos, Patricia conto un cuento sobre monstruos (...) (Nota de campo No. 22 Septiembre 3 de 2015)

(...) He buscado trabajar con esa diversidad de identidades a través de historias, llevándoles cuentos Africanos, indígenas, Rusos, Alemanes, etc. [conversación con la profesora] (Nota de campo No. Septiembre 10 de 2015)

En consecuencia a continuación presento la consolidación de esos acontecimientos en diferentes cuentos, para aproximarnos aquello que es diferente, aquello con que los niños tienen que lidiar, en esa relación niños extranjeros, extraños en la Escuela.

## **5.2 Vivenciando la diferencia**

La diferencia se puede marcar en texturas, en sabores, en audios, en tocar, en formas e imágenes, se pueden dar a partir de las cosas que comemos, de lo que escuchamos, de la forma en la que vemos el mundo y lo olemos, definitivamente en la con-vivencia con ese mundo que nos rodea a cada uno de nosotros. Pierucci (1999) dice al respecto:

*(...) As diferenças soem ser sensíveis, sensivelmente notáveis: a cor da pele, a cor dos pelos, a cor da íris, o feitio do rosto, a forma do crânio, a textura do cabelo, a língua, o sotaque, os solecismos, o sexo e o tamanho do sexo, a menstruação, a gravidez, a lordose, a altura, a deficiência física, a enfermidade, a velhice, a idade do corpo...(...)* (p.108)

Al pensar sobre las diferentes realidades y cosmovisiones que se tienen de cada uno de los acontecimientos que vivenciamos y que experimentamos a lo largo de nuestras vidas, nos percatamos que cada individuo tiene sus formas y modos de comprender el mundo, como sostiene Couto (2011): *“Nessas regiões encontrou gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto.”* (p.14).

Las palabras de Couto (2011) apuntan para esa relación de alteridad y para las diferentes formas del ser humano situarse en el mundo, en sus lugares, en sus topofilias (TUAN, 1980). Sobre todo esa mirada que tiene el “otro” sobre “nosotros” y que va configurando una o varias definiciones de ese “yo” en relación y con-vivencia con los demás.

Muchas de estas definiciones o conceptos que giran en nuestro entorno nos hacen diferentes a las personas que nos rodean y nos hace sentir “extraños” por las distinciones que se van haciendo en los grupos.

La diferencia está marcada desde los propios sentidos y desde la vivencia de quien está sintiendo; la diferencia de los niños se da a partir desde lo sensorial, de lo que siente en la vivencia con lo real, en la experiencia con su contexto, con su cultura y es espontánea.

Esa con-vivencia con la diferencia se puede evidenciar a diario, si se analizan las personas que confluyen en ella, se hace evidente lo diferente que pueden llegar a ser y la profesora no es ajena con esa diferencia y de acuerdo con lo vivenciado en el transcurso de esta investigación y a los discursos latentes se evidencia lo siguiente:

*As sete horas da manhã, estando na aula, esperando a chegada das crianças, a professora Patrícia me fala: O multiculturalismo está presente na sala. Temos diferentes culturas aqui, você é colombiano e João que é baiano [faz referência de uma criança que se inscreveu na escola pouco tempo atrás]. Precisamos trabalhar com o reconhecimento e dar valor a diversidade cultural e a identidade.*

*Sempre procuro trabalhar com essa diversidade de identidades a través de histórias, levando para as crianças contos africanos, russos, alemães, indígenas, entre muitos outros. Mas sua presença na sala nos dá a possibilidade de uma vivência que é real, concreta.* (Nota de campo No. 23, Septiembre 10 de 2015)

Se es consciente de eso que es diferente, de esas identidades/alteridades presentes y que se relacionan en la escuela, la profesora es consciente de esas diferencias y trata de hacérselas ver a los niños en esas vivencias y experiencias que trae para ellos, como se muestra en el relato anterior.

Aunque, esas diferencias sean argumentadas desde esas jerarquías existentes en cada una de las culturas, como sostiene Woodward (2000) la identidad es relacional porque siempre dependería de los otros y se distingue por aquello que ellos no son, haciendo diferentes distinciones como: *baiano*, colombiano, indígenas, alemanes, profesora, niños, investigador, entre muchas otras que se pueden evidenciar en el acontecimiento presentado, “*a diferença é sustentada pela exclusão ( ...)*” (WOODWARD 2000, p.9).

Sin embargo, en ese contacto con el otro, como resultado de esa experiencia se generan múltiples aprendizajes que se dan en todos los sentidos posibles, así se hable de jerárquicas en esa relación adulto – niño, extranjero – no extranjero ese aprendizaje no se da por esa relación de poder sino, por lo diferente, por lo inquietante que puede ser el otro, por lo nuevo que puede traer consigo, por lo que puede implicar esa diferencia dentro de ese contexto; en concordancia con Araújo & Longo (2015) se podrían dar dos choques posibles en dichos aprendizajes:

*Numa primeira situação, as experiências resultantes do contato com o outro, não igual a mim, mostram-se potentes processos de aprendizagens. As diferentes concepções, expostas pelo outro, promovem desequilíbrios nas estruturas cognitivas pré-existentes dos sujeitos e favorecem acomodação de novas informações às já instituídas. Assim, novas estruturas cognitivas são formadas; novas formas de conceber e ler os objetos são construídas. Por outro lado, o contato com o diverso pode fomentar um desprazer emocional. Os desequilíbrios gerados por novas informações denota a nossa incapacidade de pensar e saber acerca de tudo; algo insuportável para determinados indivíduos. Desta forma, reage-se à diversidade humana negando, excluindo o outro, o que pressupõem mecanismos de defesa físicos ou psíquicos contra o diferente (p.164).*

No obstante, esas diferencias no difieren mucho en lo que se presentó en un apartado anterior cuando se definía “ser extranjero”, esas definiciones se presentaban oficialmente a partir de aquellas características que no se tienen como: no hablar una lengua específica, no ser de una nación o territorio, entre otras acepciones que hacen de ese ser diferente todo un acto de exclusión que pueden llegar a borrar culturas enteras o al menos transformarlas de tal forma que sería muy difícil identificar, como lo argumenta Fleuri (2003, p.9):

*Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos etc., segundo a lógica das narrativas*

*hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade.*

Al respecto Pierucci (1999, p.32) sostiene que aunque los seres humanos somos en su totalidad diferentes, pero al mismo tiempo iguales, se trata de un simple juego de palabras del propio lenguaje, el propio sistema se ha encargado de hacernos iguales ante la ley que él mismo generó como parte del orden social, no obstante marcó múltiples diferencias en esa relación jerárquica de poder, de poder manejar al otro, de poder oprimir, de poder mantener en silencio a los diferentes.

Para argumentar lo anterior, solo basta de una rápida revisión de la *Constituição Federal Brasileira* (1988) y la Constitución Política de Colombia (1991), para el caso de Brasil en su Artículo 5 “*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)*”.

Para la Constitución colombiana en su Artículo 13 “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley” para los dos casos algunos juristas afirmarían que es cuestión de cómo se interpreta, porque en otros apartados de esas constituciones se habla de discriminación y de diferencias que, en algunos casos, se han ido modificando a lo largo de la historia de nuestros países.

Sin embargo, la pretensión no es entrar en una discusión político legal de la situación, tan solo se trata de ejemplificar la diferencia y cada una de las discusiones que esta puede generar de acuerdo a la perspectiva desde donde se esté analizado, existen trabajos muy serios respecto a esta discusión como los de Antônio Flávio Pierucci (1999) en su libro *Ciladas da Diferença* en donde se problematiza y se discute ampliamente sobre este tema.

Y sí, consultáramos un diccionario acerca de ¿qué es la diferencia? ¿Qué encontramos? Al revisar el *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* define *diferença* como:

1. *Qualidade daquele ou aquilo que é diferente.* 2. *Falta de semelhança, alteração.* 3. *Desconformidade.* 4. *Diversidade.* 5. *Divergência.* 6. *Desavença.* 7. *Inexatidão.* 8. *Prejuízo; transtorno.* 9. *Excesso de uma grandeza ou quantidade, em relação a outra; resto.*

Y para el caso del Diccionario de la Real Academia Española:

1. f. Cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa. 2. f. Variedad entre cosas de una misma especie. 3. f. Controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí. 4. f. resto (|| resultado de la operación de restar).

Tan solo basta dar una revisada en los diccionarios para confirmar que no difiere mucho de lo que los teóricos definen o de aquellas palabras o construcciones que se tienen socialmente y que se han normalizado a lo largo del tiempo para poder entender al otro a través de un nosotros que lo identifica, lo relaciona, lo compara, lo emancipa o que simplemente lo hace existir a través de esas características que encuentra inquietantes como sostiene Larrosa (2002).

Así como lo definiría Stoer (2001) citado por Fleuri (2003) “*Quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais são sensíveis as diferenças entre elas.*” (STOER, 2001, p. 245). Aunado a lo anterior y en concordancia con Pierucci (1999):

*A diferença socialmente partilhada recebe sempre –já um sinal positivo (a nossa diferença, viva a diferença!) ou negativo (a diferença dos outros. Do Outro). Mesmo as sociedades mais simples, pouco diferenciadas, organizam-se em torno de pelo menos duas diferenças coletivas que hierarquizam as pessoas, alocam o poder e dividem o trabalho, as diferenças se sexo/gênero e idade/geração. As características compartilhadas recebem ênfases diferenciais de valor [wertakzent] e, conseqüentemente, significados distintos a partir de práticas sociais que, ou bem chamam a atenção para “os diferentes”, dirigindo o foco para a diferença “deles”, ou bem a ignora, negando que ela deva ser levada em consideração na conduta, no caráter, no desempenho, no sucesso ou no fracasso, em suma, no destino de cada indivíduo pertencente àquela categoria cuja diferença no entanto é reconhecida como um dado (p.105).*

Después de este esbozo de teóricos, autores, libros y perspectivas, se llega a la cuestión ¿cómo hacen los niños para lidiar con esas diferencias en relación con ese extranjero? Cuando siempre se ha concebido esa infancia biológicamente, de maldad o de inocencia o que simplemente se definen como inútiles para el sistema o como el futuro de nuestra sociedad o, como se ha referido Alves (2000) *A inutilidade da infância: o fim dos vestibulares:*

*Claro, se a coisa importante é a utilidade social temos de começar reconhecendo que a criança é inútil, um trambolho. Como se fosse uma pequena muda de repolho, bem pequena, que não serve nem para salada e nem para ser recheada, mas que, se propriamente cuidada, acabará por se transformar num gordo e succulento repolho e, quem sabe, um saboroso chucrute. Então olharíamos para a criança não como quem olha para uma vida que é um fim em si mesma, que tem direito ao hoje pelo hoje... Ora, a muda de repolho não é um fim. É um meio. O agricultor ama, nas mudinhas de repolho, os caminhões de cabeças goras que ali se encontram escondidas e prometidas. Ou, mais precisamente, os lucros que delas de obterão... Utilidade social.*

*Reconheçamos: as crianças são inúteis... (p.p. 52 – 53)*

Lo primero que cabe resaltar en ese encuentro con lo diferente, con lo extraño, en esos encuentros niños – extranjero es lo interesante que resulta ser mi presencia en la Escuela Santana de Itatiaia, ellos no pueden creer que un adulto como yo, aquel adulto atípico creció mucho, porque según ellos comí muchas frutas y verduras o como en algún momento me dijo Gabriel “*você cresceu muito porque comeu muita pipoca, não é?*” (Nota de campo No. 17 mayo 28 de 2015) compartiendo la escuela con ellos y realizando las mismas actividades que ellos:

Con mí llega al aula los niños están inquietos y curiosos, la profesora me presenta diciendo mi nombre y mi lugar de origen (Colombia), una vez los niños saben que no soy Brasileiro, sino colombiano, comienzan las preguntas alrededor: ¿de dónde es?, ¿dónde queda ese lugar? Uno de los niños responde rápidamente: “*é de outro planeta, ele é extraterrestre*”. Todos los niños ríen, debido a la curiosidad de los niños la profesora saca un mapa lo coloca en el suelo y les muestra específicamente de donde soy yo y donde se ubica Brasil, los niños están muy interesados. (...) Involucrado en la dinámica de los niños y aceptado por ellos, comienzo hacer parte de la clase y de sus juegos, revisamos varias veces el mapa y el lugar de donde vivía y donde viven ellos, incluso cuestionan el motivo de mi presencia allí y no estar en mi país. (Nota de campo No.3, mayo 20 de 2014)

La anterior nota de campo corresponde al primer acercamiento que tuve con los niños e infancias brasileras de la Escuela Santana de Itatiaia, estos primeros encuentros se caracterizaron por la proximidad y la familiaridad con la que era tratado por los niños, desde el primer momento fui aceptado como parte del grupo, en concordancia con Corsaro “*(Eu) não era mais um adulto tentando aprender as culturas das crianças. Estava dentro dela (...). Participava!*” Citado por Müller & Carvalho (2013, p. 45).

Estas descripciones corresponden aquel adulto que no es el profesor, no es la familia que le rodea, sino, aquel adulto que está en todo momento para jugar con él, es como ese adulto atípico que define Corsaro en sus investigaciones. Pero, es un adulto como tal, como se puede evidenciar en los acontecimientos que se relatan en el siguiente cuento:

#### ***As questões do estranho, do adulto***

*- Você não sabe o que é um Jacaré? Um jacaré mesmo? Sempre pergunta e pergunta o que é? Sempre fica numa perguntação de bichos, já estou doida que você sempre me pergunta a mesma coisa.*

*Era a conversação que sempre tinha com ela. Ela brigava comigo, porque de tudo o que ela falava, eu só conseguia entender a metade. Era complicado para os dois poder falar, mas sempre ficávamos juntos.*

*Ela era uma criança de uns 3 ou 4 anos de idade, de cabelo comprido e liso. Sempre me falou que era loirinha e eu acreditava, pois a cor de seus cabelos era ouro mesmo, e seus olhos pretos como o petróleo.*

*Eu, eu era uma criança de uns 35 anos, um tio careca que falava japonês ou inglês? Sei lá, nem sei o que eu falava.*

*- Tá bom! Eu falo como criança, porque sempre fico com essa perguntação e porque sempre fico no chão lendo contos com você e com as outras crianças.*

*Eu era mais uma delas, eles acreditavam que era uma criança por isso. Eu sempre me perguntei:*

*- O que me faz ser criança? O que me faz ser diferente? Para eles, o que me faz ser estranho e diferente? Mesmo que me reconheçam como um deles, algumas vezes sinto que não sou totalmente aceito.*

*- Menino, deixa essa perguntação, é sempre a mesma coisa! Parece um adulto, que pergunta tudo, deveria deixar de ir a universidade, você está ficando maluco. Melhor ficar mais tempo com a gente, ficar mais tempo na escola, aprendendo coisas como a gente, vem cá e fica comigo no chão. Vamos! O melhor é a gente brincar de carrinho!*

FIN...

En el cuento anterior, se hace referencia a los acontecimientos vivenciados en la relación niño – adulto, pero el adulto también es extranjero, lo que los niños protagonistas de esta historia encuentran de inquietante, de diferente, tienen que ver con esas dos características, aun así que se hace referencia nominal del adulto y del extranjero se hace alusión a través de lo que no comprende, de lo que siempre pregunta y de lo “maluco” que es o que puede llegar a ser.

Por ende, en esa vivencia con los niños brasileiros y ese re-conocimiento de esos niños del extranjero desde otros sentidos y otras cosmovisiones, no precisamente se trata de esa comprensión adultocéntrica de ese extraño sino, con un modo de comprender el mundo propio de esa cultura infantil en la que se encuentran inmersos, re-conociéndolos como creadores del mundo, de nuestro mundo, de nuestras realidades como lo sostiene el propio Rousseau (1762): los niños tienen sus propias maneras de ver, pensar, sentir, que le son propias (p.104, traducción propia).

En consecuencia las diferencias son notablemente sensibles como sostienen algunos autores como Pierucci (1999), esas diferencias en el color de la piel, de la forma de hablar, de caminar, de ser, de sentir, que nos hace notablemente diferentes gracias a esa mirada que nos hace existir y que simplemente nos define, de esa manera se puede expresar en varios acontecimientos en la con-vivencia con los niños y se puede sentir, oler, palpar, saborear y ver en el cuento “O menino esperto!”:

***O menino Esperto!***

*Era uma vez um menino chamado Pedro.  
Ele era muito esperto e ficava curioso com tudo,  
com o mundo e com as coisas que havia nele.  
Ele tinha três ou quatro anos de idade,  
se eu não me engano!*

*Estudava em uma escola linda como esta aqui.  
Ele assistia às aulas todos os dias.  
Gostava muito de brincar com seus colegas.  
Brincava de carrinho, construía prédios com blocos e desenhava animais,  
também gostava de jogar futebol, correr no parque  
e olhar os passarinhos lá.*

*Ele era um pouco diferente das outras crianças, ele era muito grande. Ele  
era maior que todos seus coleguinhas.  
Algumas vezes ele se sentia um pouco mal por isso.  
Falavam que ele era assim porque tinha comido muitas frutas.  
Que ele comeu muitos legumes e por isso ficou assim.  
Outros falavam que era assim, grande, porque comeu muita pipoca. Na  
verdade, gente, ninguém sabia por que ele ficou assim, tão alto.*

*Um dia, nosso amiguinho Pedro teve que viajar para muito longe.  
Viajou de avião, dizem que para outro país diferente do Brasil.  
Alguém falou que esse país fica mais longe que o Cascatinha,  
Ainda mais longe que Benfica, muito depois do Rio de Janeiro.*

*Ele foi de avião, porque se fosse de ônibus ou de carro,  
demoraria alguns dias para chegar até lá.  
O certo é que o garoto chegou lá. Chegou de avião!  
Depois de viajar oito horas. É como se ficasse a manhã e a tarde na escola,  
um dia inteiro...  
Isso é muito tempo! Ele ficou muito cansado.*

*Mas, chegando lá.  
Lá, todo mundo parecia diferente.  
Não diferentes fisicamente! Não!  
Todos se pareciam com ele  
Mas havia muitas coisas diferentes...*

*Lá, ele via uma serra e fazia muito frio.  
Então, ele teria que vestir casaco o dia inteiro,  
Porque o friozinho era muito forte.  
Além disso, usava luvas e toca de lã.*

*As pessoas lá não comiam feijão,  
Era muito louco isso! Pode acreditar?  
As pessoas comiam abacate com sal!  
E nunca tinham ouvido falar que se fazia vitamina com ele.*

*O café da manhã não era só aquele pãozinho quentinho com café com leite, as pessoas comiam muito! Ovos, suco de laranja, pão com queijo, frutas e até chocolate! Huumm...*

*Mas, o que mais lhe chamou a atenção é que as pessoas de lá falavam muito engraçado, ninguém conseguia entender o que ele falava, e ele também não entendia o que todos estavam falando:*

*Lá, as escovas de dente eram vassouras, as panelas eram rapaduras, a mamãe era mamá, o pai era papá, o cachorro era perro.*

*Mas o menino encontra uma forma de se comunicar com os demais, ele se comunicava, sorrindo e abraçando as pessoas, E percebeu que mesmo sendo diferentes todos podiam ser amigos.*

*Lembrou-se como se sentia diferente de seus colegas por ser mais alto e percebeu que não existe problema nenhum em ser mais gordinho, ou mais alto, ter os cabelos lisos ou com cachinhos, ter a pele branca, preta ou amarelada, falar diferente, outra língua ou com um sotaque diferenciado.*

*Por isso, meu amigo:  
Vem cá e dá para mim  
UM GRANDE ABRAÇO!*

FIN...

Para los niños esas diferencias también son notables en función de esos contextos en los cuales experimentan y vivencian su cotidiano, pero ese modo de comprender el mundo tiene una marca cultural que, muchas veces puede llegar a ser ilegible para nosotros los adultos, los extranjeros ya que, no pertenecemos a esa cultura infantil y simplemente intentamos a toda costa ser intérpretes de esa cultura a la cual no pertenecemos y de la cual creemos saberlo todo, ejerciendo esa relación jerárquica que nos da el poder de tener todo bajo control, borrando esos protagonismos, apagando al “otro” y poniendo por encima de todo el “nosotros”.

Este cuento describe nuestro sentir, nuestra vivencia y experiencia, la curiosidad que nos generaba encontrarnos día con día en esa con-vivencia en las rutinas de la escuela, todos los aprendizajes que tuvimos juntos al enfrentarnos a un mundo totalmente nuevo, aun mundo diferente.

Mi presencia en la escuela entre los años 2014, 2015, 2016 e incluso 2017 transformó nuestras vidas para tener esta comprensión de la diferencia a partir de la alteridad al reconocer al otro como un sujeto que hace parte de una cultura específica pero que no es la nuestra.

Alteridad entendida a partir de la concepción Bajtiniana donde el otro se refleja en nosotros alterándose constantemente y se consolida no segregado sino por el contrario, en la con-vivencia con los demás, socialmente como es explicado por el *Grupo de Estudios dos*

*Gêneros do Discurso* (GEGE, 2013) y de acuerdo con Vigotski (2007) como seres de lenguaje que somos, la consciencia siempre se formará en la palabra del otro.

En el cuento se hacen varias descripciones de la Escuela así como, las rutinas alrededor de los juegos con mis amigos, aceptando las propuestas de los niños para jugar con bloques, carros y hacer dibujos de animales, jugar fútbol, carreras en el patio, jugar en la casa hecha para los niños y lo que más nos gustaba a todos ir a ver los pájaros que pasan por allí.

Las descripciones del cuento son acontecimientos en la con-vivencia con los niños en la Escuela, esos acontecimientos corresponden a esas sensibilidades que causan el encuentro de esas culturas y son las características que los niños encuentran inquietantes, nuevas; son aquellas características que él no espera de ese adulto que soy yo, ese “adulto atípico” que comió muchas verduras, frutas o palomitas de maíz pero que, se encuentra en ese *entre lugar* alterando todas las dinámicas y estructuras existentes.

Además, respecto al territorio de donde provengo (Colombia) lo ven de una forma fantástica, pues dicho lugar está fuera de su alcance, del contexto donde acontece su cotidiano, de los lugares donde ellos han tenido la posibilidad de ir, estar, conocer o escuchar:

Entre juegos, Gabriel Eduardo me dice que él le dijo al papá que cual era ese país de donde yo era, y que el papá le respondió que él no sabía, le pregunte que cual país le había dicho a su padre que yo era y no supo responderme, pero reitera que ni él, ni el papá saben de dónde soy, que él piensa que es muy lejos, le pregunto qué porque dice eso y no me responde y continua jugando y hablando de otras cosas. (Nota de Campo No.14 abril 30 de 2015)

Uno de los primeros datos encontrados en esta investigación tiene que ver con la construcción de ese concepto de diferencia, de ese concepto de alteridad y como se construye a partir de artefactos en las aulas de clase que hacen parte de esas culturas en las que se encuentran inmersos.

Evidencia de ello, del trabajo realizado respecto a la diferencia a partir de características físicas específicas del otro, como pueden ser el color de la piel de ese otro, la forma del cabello entre otras características evidenciables en un muñeco o muñeca (juguete) que se construye en el aula, sin tener en cuenta el habla como tal, resultado principal de esta investigación. A continuación, un acontecimiento suscitado en una de las visitas realizadas al inicio de la investigación:

Con el material existente una de las docentes ejemplifica un trabajo realizado con los estudiantes, el cual pretendía trabajar el preconcepto y la discriminación racial que se suscitó en alguno de los espacios de formación, manifiesta que se entregó a los niños un muñeco, cada estudiante tenía que

convivir una semana con él en su casa y, pudiera entender conceptos como tolerancia, cuidado y responsabilidad que de acuerdo a la docente se obtuvo un éxito rotundo. (Nota de campo No. 2, Abril 17 de 2014)

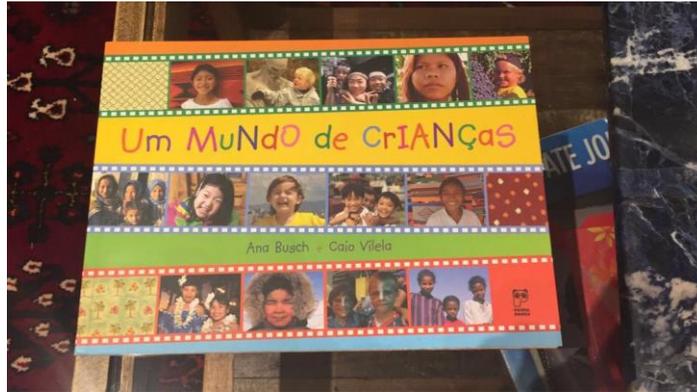
Respecto a este acontecimiento y a la construcción de la diferencia por parte de los adultos, cabe anotar que es fácil encontrar diferentes juguetes que pueden reconocer ese otro a través de características físicas como es el caso del color de piel, como se puede evidenciar en la foto, respecto al color de la piel y el patrón predominante respecto a ese color, dando más relevancia a esas características visibles y cuando digo visibles podemos referir a ese sentido llamado vista, el cual determina colores, formas de cabellos, de cuerpos, entre otros datos a partir de patrones hegemónicos:



Foto de juguetes encontrados en una escuela de red pública de educación

La cuestión radica realmente en lo que ofrecemos a los niños como patrones establecidos por nosotros los adultos y nos quedamos solamente con esa vivencia y experiencia mediática que no vas más allá de uno de nuestros sentidos que para este caso sería realmente la vista, ofreciendo al niño esa visión parcializada de ese “nosotros” y de esos “otros”.

En algunos casos la vivencia no sobre pasa de ver la portada de un libro, que la curiosidad de un niño respecto a esa portada es rebasada y lo lleva a un sin número de preguntas que suscita el mismo libro, como el siguiente libro vivenciado en el aula:



Libro trabajado con los niños en una de aulas

Esas preguntas pueden ir más allá de si tiene el cabello ondulado o liso, si es blanco o negro, si es de un país u otro, de esa condición territorial, de esa vivencia y de esa experiencia lo llevan a querer saber con todo los sentidos, aproximándose al otro sin miedos, ni tapujos, sin barreras, sin estereotipos, sin patrones establecidos hegemónicamente para poder entender esa diferencia:



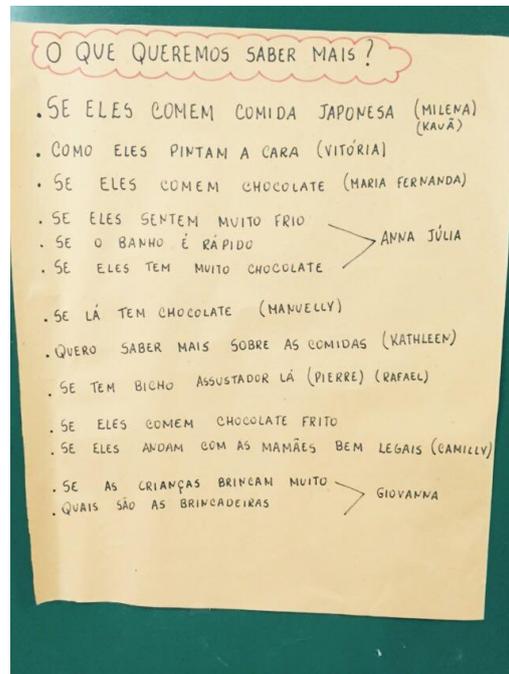
Foto de abrazo colectivo entre algunos de los autores de esta investigación

Esa vivencia ofrece un sin número de cuestionamientos por parte de los niños, sin coartarles la libertad de expresarse ante un estado y un mundo que políticamente reza que todos somos iguales ante él, sin ser discriminado por ninguna razón o motivo, preguntas que van apareciendo a través de la con-vivencia, de la vivencia y la experiencia de ese “nosotros” con los “otros” preguntas tales como:

¿Qué más queremos saber?:

- ¿Sí ellos comen comida japonesa? (Milena)
- ¿Cómo ellos se pintan la cara? (Vitória)

- ¿Sí ellos comen chocolate? (María Fernanda)
- ¿Sí ellos sienten mucho frio? (Anna Julia)
- ¿Sí se bañan rápido? (Anna Julia)
- ¿Sí ellos tienen mucho chocolate? (Anna Julia)
- ¿Sí allá tienen mucho chocolate? (Manuely)
- ¿Quiero saber más sobre las comidas? (Kathleen)
- ¿Si tiene algún bicho que de miedo? (Pierre y Rafael)
- ¿Sí ellos comen chocolate frito? (Camilly)
- ¿Sí ellos andan con las mamás bien chéveres? (Camilly)
- ¿Sí los niños juegan mucho? (Giovanna)
- ¿Cuáles son los juegos (Giovanna)



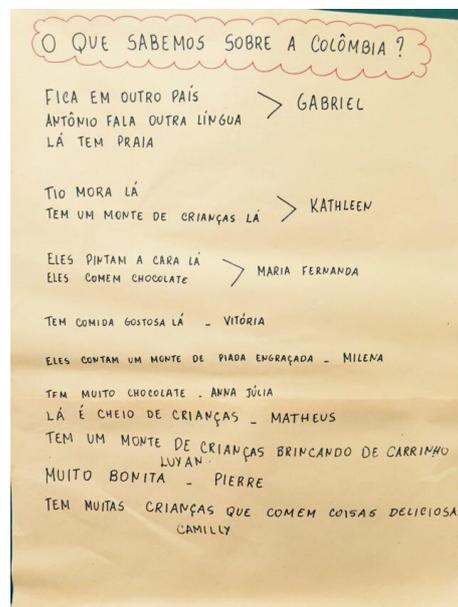
Cartelera en el aula con los niños

Son cuestionamientos que obviamente van más allá de lo que ofrece la portada de un libro, que pueden ofrecer los mismos juguetes por sí mismos, preguntas que van más allá del solo sentido de la vista, preguntas que los pueden llevar a vivenciar un mundo sin límites territoriales:

Lo que sabemos sobre Colombia:

- Queda en otro país (Gabriel)
- Antonio habla otra lengua (Gabriel)
- Allá tiene playa (Gabriel)
- Tío [al decir tío están haciendo referencia a mí] vive allá (Kathleen)

- Tiene mucho niños allá (Kathleen)
- Ellos se pintan la cara (María Fernanda)
- Tiene comida rica (Vitória)
- Ellos cuentan un montón de chistes divertidos (Milena)
- Tienen mucho chocolate (Anna Júlia)
- Allá está lleno de niños (Matheus)
- Tiene un montón de niños jugando al carrito (Luyan)
- Muy bonito (Pierre)
- Tiene muchos niños que comen cosas deliciosas (Camilly)



Cartelera realizada en el aula con los niños

Ese mundo va más allá de cómo nos podemos vestir, de que es lo que comemos, va más allá de, sí es deliciosa aquella comida, de sí son bonitas o no aquellas vestimentas, de sí las personas juegan cosas divertidas y sí tienen carritos para divertirse y construir aquel mundo de chocolates que pueden hacer la diferencia territorial, de la frontera entre una cultura adulta y una cultura infantil, de un nosotros y de otro extranjero.

En esta investigación fuimos juntos a vivenciar ese mundo de sabores y colores, bueno yo aprendí de los niños que ese mundo solo se puede vivenciar y experimentar si ponemos todos los sentidos es por ello que, la comida, los juegos, las ruedas infantiles, los cuentos hicieron parte de este cuento, que aunque me gustaría que pudiese como lector no solamente ver, pudiesen oler, saborear, tocar y escuchar todas esas cosas por las que pasamos en esta construcción de la diferencia diferente:



Experimentando algunas comidas típicas

Todos fuimos convidados a hacer parte de este equipo de vivenciadores, de experimentadores:



Picnic en el aula experimentando comidas típicas de Colombia

Además, todos conocimos esa cultura que nos traía ese otro, lo vivenciamos y lo experimentamos juntos:



Relectura de obras de arte de Fernando Botero

Viajamos juntos por esos mundos que nos parecía imposible conocer y que ya conocíamos, los conocíamos a través de una visión adulta, he hicimos nuestro propio avión para ir hasta allá:



Elaboración de aviones para viajar por el mapamundi

Para poder llegar a ese país tan lejos, más lejos que el mismo barrio *Cascatinha*, más para allá de Rio de Janeiro, como escribimos en un cuento presentado anteriormente, como si pasáramos un día entero en la Escuela pero a bordo de un avión:



Actividad en el aula sobrevolando por el mundo

Fue un volver a nosotros, fue encontrarme como adulto y renacer en esa cultura que algún día pertencí, esa cultura infantil y despertar en ese otro país y poderlo vivenciar yo mismo, con todos mis sentidos alertas:



Niño pidiendo dormir para despertar hablando otras lenguas

Así fue como se encontraron nuestras banderas, nuestros territorios, nuestras fronteras, nuestros mundos sin límites, sin patrones preestablecidos:



Elaboración de las banderas de Colombia y Brasil

Hasta cuentos y cantos en otro idioma hubo, ¿cómo dijo? ¿En otro qué?, ¿otro idioma?, ¿otra lengua?, ¿Qué es eso? Ah, sí, es otra habla, otra fala:



Contando historias para los colegas en Español

El cuento (*O menino Esperto!*) ya presentado, trae consigo otros elementos que son extraños o ajenos a sus contextos, como por ejemplo la lengua o idioma que hablo (Español)

como elemento diferenciador en ese contexto (Brasil – Portugués) el habla como característica que define ese extranjero según los diccionarios consultados y citados anteriormente.

Es el elemento que rompe la rutina y se vuelve novedoso en su contexto: la lengua, el idioma, el habla, incluso de aquí es de donde nace el título de la presente investigación, como lo ejemplifique en el capítulo inicial, de aquel niño que me dijo que estaba enfermo por no hablar bien su idioma o por no conseguir comunicarme de la forma como el habitualmente está acostumbrado, llegando hasta pensar que hablo otras lenguas como: inglés o japonés:

Esdras me pide filmarlo:

- *Eu: Você mora onde?*

- *Esdras: aqui, perto da escola,*

- *Eu: lembra onde eu moro?*

- *Esdras: em Colômbia, você falou. Fica muito longe. Falam chinês lá, não compreendo nada do que você fala.*

- *Eu: não, eu falo espanhol, lembra que te falei?*

- *Esdras: sim, é muito parecido com o Chinês, meu irmão fala como você e não consigo entender nada o que ele fala.*

- *Eu: seu irmão é da Colômbia?*

- *Esdras: como é que é? Que falou?*

- *Eu: te estou perguntando se seu irmão é da Colômbia como eu?*

- *Esdras: entendí. Não, ele é brasileiro, mas ele fala assim como você está falando, estranho. Você sempre fala assim?*

- *Eu: assim cómo?*

- *Esdras: enrolado, estranho mesmo, né?*

- *Eu: sí. Yo siempre he hablado español. Usted es un niño muy bonito. ¿Me entendiste? [Le hablo en español]*

- *Esdras: para com essa brincadeira, melhor fala português, assim como você fala, mas fala português. Não entendo nada. Engraçado.*

Continuamos jugando en la mesa y la conversación termina ahí. (Nota de Campo No.8 octubre 1 de 2014)

La lengua hace parte de la identidad/alteridad, de esa característica identitaria que nos puede hacer sentir más cercano al otro como se evidencia en el acontecimiento anterior. Esas identidades/alteridades que son marcadas desde la diferencia se dan a partir de un sin número de símbolos que trae el individuo de esos contextos en los cuales se encuentra inmerso y donde acontece su cotidiano y que puede variar de acuerdo a como lee esas realidades “*A identidade é marcada por meio de símbolos (...) Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa.*” (WOODWARD 2000, p.10).

Otros acontecimientos como:

En ese momento, yo hablo en voz alta para las niñas agradeciendo por la comida que nos mandaran y se me acerca uno de los niños (Luan) y me dice que yo estoy enfermo, yo le pregunto qué porque piensa eso y él me contesta

tímidamente y tocando mi boca y me dice que hablo muy raro, le pregunte porque dice que hablo raro y se intimida y me sonrío. Continuamos jugando con las fichas, los carros, los dinosaurios en la mesa, pero cuando me está hablando Luan de que estoy enfermo ellos dicen que yo soy un monstruo y comenzamos a jugar a los mostros haciendo caras feas los unos a los otros y gritando. (Nota de Campo No.11 abril 9 de 2015)

Comienzan a llegar los niños, al llegar me ven sentado en una de las sillas de la sala y se acercan a mi para mostrarme la cartelera que hicieron con los diferentes animales que pegaron en ella y me comienzan a decir cual trajo quien, cual es el que más le gusta y como se llaman y yo voy repitiendo los nombres junto con ellos, en un momento uno de los niños señala un pescado y me pregunta que como se llama, yo le respondo “Tiburón” en español y los niños todos juntos dicen no así no se llama, se llama “*tubarão*” es el nombre en portugués, ellos me hacen la corrección, y una de las niñas María Fernanda me dice que yo no sé hablar, que repita después de ella “*tubarão*” ríe mientras yo repito varias veces y ella sigue riendo porque no consigo hacerlo de manera correcta. (...) Amanda me dice que yo hablo inglés, le pregunto qué porque cree eso, entonces me dice que porque sí, porque así como yo hablo es hablar inglés, le contesto que hablo español que no hablo inglés. Entonces ahí ella, me pregunta de nuevo que si se hablar japonés, italiano o inglés, le respondo que hablo español, me responde que ella no sabe que es lo que hablo, pero que ella piensa que hablo es inglés. (Nota de Campo No.17 mayo 28 de 2015)

Algunas otras evidencias sobre la sensibilidad de los niños respecto a la lengua; se realiza una actividad en la sala que consiste en el nacimiento de un pollito y la tarea consiste en que los niños juntos con los padres deben describir sobre ese acontecimiento en el aula, uno de los niños se refiere que en el aula tiene “*o tio careca que fala japonés*” como se observa en la tarea entregada a la profesora:

Prezados Familiares,

Gostaria que vocês registrassem aqui, por escrito, o que as crianças disseram sobre o nascimento do pintinho Fofinho em nossa sala:

*Gabriel me disse que o Fofinho nasceu de uma forma muito especial!*  
*o que ele veio de um ovo de verdade, nem foi de chocolate!*  
*o que mãe pra filha da Galinha Pintadinha,*  
*o que o tio "Careca" que fala japonês que colocou o ovo do Fofinho.*

Registro realizado por los niños y padres

Todas las cuestiones que giran en torno al habla y sobre el acento que tengo al hablar portugués, los niños lo encuentran fascinante, provocando que la aceptación se dé más rápido por parte de ellos, ya que fue el elemento que desde un inicio permitió la entrada al grupo.

Este acontecimiento se asemeja a las investigaciones realizadas por Corsaro con niños italianos, donde dichos niños encuentran extraño la pronunciación que tiene Corsaro del Italiano; puede ser que los niños vean el asunto de la lengua como gracioso e incluso como enfermo (*doente*) por tal situación.

Pero, aquí se reconoce a ese adulto atípico e incompetente que hace cosas erradas, pero que ellos pueden corregir de alguna forma para adaptarlos y hacerlos más próximos a su cultura infantil, como el cuento a continuación:

### *O conto da tartaruga*

*A tartaruga é um animal muito estranho,  
É um animal que tem o movimento muito devagarzinho,  
Vocês sabem disso, né?  
Ela com seu casco é misteriosa,  
É como se fosse de outro país, de outro planeta.*

*A tartaruga era o bicho que mais se parecia com aquela criança,  
A tartaruga não tem pelo no casco,  
E essa criança aí não tem cabelo, é carequinha,  
Ele não tinha cabelo nenhum na sua testa,  
Coisa estranha para um menino dessa idade.*

*A tartaruga vai devagarzinho, ela sempre caminha sem pressa,  
Como nosso amigo na sala, que sempre vai devagar, é estranho, não é?  
Para tudo é devagar, ele tudo faz devagar,  
Quando ele desenha demora muitas horas,  
Para correr, então, nem se fala, ele nunca nos ganhou numa corrida.*

*Ainda que ele tenha as pernas mais longas que a gente,  
Ao final acaba muito cansado e todo abafado,  
E a gente sempre tem mais vontade de brincar,  
Além disso, quando o convidamos para ficar no chão,  
Muitas vezes não quer.*

*Eu perguntei para ele: por quê?  
Ele me falou que tinha preguiça,  
Eu sempre pensei que as crianças nunca tinham preguiça,  
E nunca cansavam, mas, pelo visto, não era sempre assim.*

*Assim era o novo cara na aula, mesmo que ele fosse grande, ele sempre ia devagar por todo lado.  
Falamos aqui, que ele nunca foi rápido.  
Porque ele sempre foi careca e sempre foi alto, tipo assim, ele por isso nunca foi rápido, unicamente cresceu mais rápido que nós.*

*Por isso ele sempre ficava num cantinho,  
Sentado num cantinho sem fazer nada,  
Porque ele sempre estava cansado como uma tartaruga,  
Sempre metido em seu casco, Ele era de outro planeta.  
Você sabe de onde?*

FIN...

Algunos adultos pensarían que estas comparaciones que hacen los niños pueden ser erróneas o se debe a su falta de experiencia en la vida o de conocimientos o tal vez, por su inocencia hacen dichas comparaciones; al encontrar un acento diferente, una lengua diferente hablada por una persona ajena a la Escuela y definirla de otra forma tenemos que reconocer la importancia de otros saberes, de otras formas de leer y comprender el mundo, los contextos y las realidades circundantes.

Como lo afirma Couto (2011) sí realizamos una inmersión en otra cultura que muchas veces no conseguimos comprender los unos con los otros se pueden dar ciertas sensibilidades: *“Nessas visitas que faço a savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e a afastar-me das minhas certezas. Nesse território, eu não tenho apenas sonhos. Eu sou sonhável.”* (p.15).

Al respecto traigo otros acontecimientos transformados en cuentos que evidencian tal sensibilidad con la forma de hablar y sus acentos de cada una de las personas que se encuentran en la Escuela:

***De onde é sua fala, rapaz?***

*Uma manhã estava fazendo muito frio,  
Desse frio que faz aqui na serra!  
Eu estava tentando me adaptar à nova escola  
Minha cachola ainda estava misturada pela viagem,  
Falei para meus colegas,  
Mas eu acho que não deu para entender nada do que eu estava falando.  
- Que cês tá fazendo aí à toa?  
- Cês viajaram? Cês parecem que viajaram!  
- Eu? Eu viajei de carro! - Falou Gabriel.  
- Eu viajei de ônibus! - Exclamou Nicolas  
- Eu não, eu viajei de bicicleta, porque fiquei muito perto,  
Falou baixinho a outra criança que também chamava-se Gabriel.  
  
- E você? Você parece que viajou, né?  
- Sim, viajei sim, eu, eu, euzinho tive que viajar de avião.  
Falou o João Hugo como não querendo responder essa pergunta  
- De avião?  
Perguntaram todos surpreendidos  
- Sim, viajei de avião, porque eu vim de muito longe para cá.  
- Muito longe? Muito longe, onde?  
- São Pedro mesmo?*

- Não, não, rapaz, São Pedro fica aqui do lado da escola. Eu sou de onde a gente fala línguas estranhas. Lá onde para dizer bala a gente fala confeito. Onde todo mundo é “meu nego”, é como falar irmão aqui.

*Os meninos pouco se importavam com o que eu estava falando. Aqui, as pessoas falavam como elas queriam, do jeito que sabiam falar, não tinham outro. De fato, tínhamos um tio careca que falava Japonês, todo mundo pensava que estava doido pelo seu jeitinho de falar.*

*Então, fiquei tranquilo,*

*Porque tem muita pessoa que fala diferente,*

*E não importa como você fale, o importante é se comunicar,*

*E perguntei para meu colega:*

*Meu irmão, fala aí, quero saber como é que você fala...*

FIN...

Esas formas de reconocer y definir el mundo desde otras perspectivas van dando significado a los objetos que van emergiendo de lo cotidiano y que le permite crear sentidos propios de esos objetos y de las relaciones que crea con ellos independientemente que sean comprendidos desde que inicia la con-vivencia con el mismo, esto fue conceptualizado por Leontiev desde los albores de la teoría histórico – cultural y explicado por Maturano, Lopes & Franco (2013):

*As significações estão, portanto, no campo das produções histórico – culturais da humanidade (consciência social), que ao transformarem-se em consciência pessoal constituem-se no sentido que o próprio sujeito atribui a essas significações. Embora os sentidos sejam constituídos em determinadas condições sociais e, por isso, reflitam o social no indivíduo, são resultados das vivências pessoais de cada um, e dessa maneira, estão no campo da pessoalidade.*

*Nesse processo, a linguagem e a atividade coletiva são fundamentais. Pela linguagem o homem se apropria das significações sociais e a elas atribui um sentido pessoal associado a seus motivos e necessidades. (p. 85 - 86)*

En ese orden de ideas, los niños crean sus propios significados y sentidos que tal vez, se hacen ilegibles a los adultos por no tener las mismas significaciones que se dan a partir de esa conciencia social adulta pero, se hace una conciencia social en la cultura infantil que valida aquellas significaciones que le permiten reconocer al otro, apropiarse del otro y hacerlo parte del nosotros.

De esas con-vivencias que se establecen en ese medio social como lo argumentaba Rubinstein (1979, p.168) citado por Araujo (2013, p. 149): “A pessoa se forma na interação que estabelece entre homem e o meio circundante. Na interação com o mundo, na atividade que realiza, o homem não só se manifesta como é, como também se forma”.

En consecuencia, en dichas interacciones el niño crea esos significados y sentidos o símbolos lingüísticos y comunicativos como los define Tomasello (2003, p.11):

*(...) o mais importante é que as crianças humanas usam suas habilidades de aprendizagem cultural para adquirir símbolos lingüísticos e outros símbolos comunicativos. Os símbolos lingüísticos são artefatos simbólicos particularmente importantes para crianças em desenvolvimento porque neles estão incorporados os meios pelos quais as gerações anteriores de seres humanos de um grupo social consideraram proveitoso categorizar e interpretar o mundo para fins de comunicação interpessoal.*

De esta manera comprenden el mundo que les rodea y lo definen de una manera que se hace comprensible para ellos e muchas veces incomprensible para los adultos, es como una traducción simultánea a un lenguaje específico, al lenguaje de una cultura, la cultura infantil.

En fin, creo que me adelante casi al final de la investigación, pero era necesario este preámbulo para que supieran todo lo que hicimos, para que entiendan que vivenciamos muchas cosas; sin embargo, la que más llamo la atención fue el habla de esa persona que llegó a nuestra escuela, ese otro que no era igual a nosotros, que era diferente que aunque nos mostró un sin número de cosas que provenían de ese lugar lejano y aunque en un sin número de libros vimos esas cosas que son diferentes, que hacen diferentes a la personas, escuchamos este amigo y hablaba diferente, “raro” “extraño” era como un ser venido de otro planeta, obviamente ese planeta era otro país.

En conclusión, después de este recorrido por todas las cosas que vivenciamos y experimentamos en esta convivencia que incluye diferentes situaciones y acontecimientos en la escuela, es el habla, la cuestión central en esta relación niños – extranjero, en esta convivencia de alteridad y otredad. De aquí en adelante nos centraremos en el habla como tal, para poder entender esa diferencia.

### **5.3 Reflexiones de esa lengua que nos hace *doentes***

*Toda a terra com uma mesma língua*

<sup>1</sup> *E ERA toda a terra duma mesma língua e de uma mesma fala.*

<sup>2</sup> *E aconteceu que, partindo eles de Oriente, acharam um vale na terra de Sinar; e habitaram ali.*

<sup>3</sup> *E disseram uns aos outros: Eia, façamos tijolos e queimemo-los bem. E foilhes o tijolo por pedra, e o betume, por cal.*

<sup>4</sup> *E disseram: Eia, edifiquemos nós uma cidade e uma torre cujo cume toque nos céus, e façamo-nos um nome, para que não sejamos espalhados sobre a face de toda a terra.*

<sup>5</sup> *Então desceu o Senhor para ver a cidade e a torre que os filhos dos homens edificavam;*

<sup>6</sup> *E disse: Eis que o povo é um, e todos têm uma mesma língua; e isto é o que começam a fazer; e agora, não haverá restrição para tudo que eles intentarem fazer.*

*A confusão das línguas*

<sup>7</sup> *Eia, desçamos e confundamos ali a sua língua, para que não entenda a língua do outro.*

<sup>8</sup> *Assim, o Senhor os espalhou dali sobre a face de toda a terra; e cessaram de edificar a cidade.*

<sup>9</sup> *Por isso, se chamou babel, porquanto ali confundiu o Senhor a língua de toda a terra e dali os espalhou o Senhor sobre a face de toda a terra. [...]*

(BÍBLIA, Génesis, 11, 1 – 9)

Al traer esta cita bíblica, no es mi pretensión tomar alguna ventaja religiosa, la idea es argumentar el uso de la lengua y las formas del habla como características diferenciadoras de cada cultura y de las relaciones que se pueden entrever en cada uno de los contextos ya sean históricos o actuales, marcados por un tiempo y un espacio que va más allá del territorio geográfico identificados en los mapas convencionales. Abrir este apartado con un pasaje de la Biblia obedece a la influencia cristiano – judaica de mis padres, desde niño veía estas historias como fantásticas, maravillosas que me transportaban a mundos desconocidos.

En el pasaje de la Biblia citado, claramente se identifica la lengua como un artefacto cultural unificador “[...] *E ERA toda a terra duma mesma língua e de uma mesma fala. [...]* *Eis que o povo é um, e todos têm uma mesma língua [...]*” (BÍBLIA, Gênesis, 11, 1 – 6) en el cual se puede evidenciar una relación jerárquica que da un cierto poder a las personas que tienen la misma lengua, por lo cual se debe intentar separar, para de cierta forma en un momento dado tener el control del contexto y de las personas que con-viven allí: “[...] *Eia, desçamos e confundamos ali a sua língua, para que não entenda a língua do outro. [...]* *porquanto ali confundiu o Senhor a língua de toda a terra e dali os espalhou o Senhor sobre a face de toda a terra. [...]*” (BÍBLIA, Gênesis, 11, 7 – 9)

Dicha situación no difiere de la realidad, pues al enfrentarnos a las múltiples experiencias y vivencias con respecto al uso de la lengua y las formas como se habla (pronunciación, gramática, usos, comprensión, acentos, jergas, entre otros) se puede convertir en un artefacto de “bien” o de “mal”, esto vendría a depender del contexto en donde se encuentra el o los individuos.

Ahora bien, es importante resaltar que esas características de “bien” o “mal” vienen a cobrar sentido de acuerdo al medio en que se produce la con-vivencia con las diferentes lenguas y formas de habla, en consecuencia esas identidades/alteridades van cobrando sentido a través del lenguaje mismo, como lo sostiene Woodward (2000, p.8): “*Essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais eles são representadas*”.

Sin embargo, dichos sentidos históricamente vienen siendo normalizados a través de discursos que son comunes escuchar en lo cotidiano y que obedecen a órdenes sociales, políticos, religiosos o económicos en una lucha diaria por adquirir el poder y subordinar personas, grupos, países, incluso continentes enteros; algunas veces estas órdenes parecen imbatibles y se dan como decretos: [...] *A morte e a vida estão no poder da língua, e aquele que a ama comerá do seu fruto [...]*” (BÍBLIA, Provérbios, 18, 21).

Independientemente de esos sentidos y significados que se le puede dar, el lenguaje específicamente la lengua y el uso del habla como tal tienen una función primordial: la de comunicar; no obstante, no se debe confundir el lenguaje, la lengua y el habla, ya que estos dos últimos hacen parte del lenguaje. Para el caso de los seres humanos se ha denominado como lenguaje verbal, aunque en algunos casos se emplean otro tipo de lenguajes como el lenguaje de señas; así las cosas, co-existen múltiples formas de lenguaje dentro de la especie humana.

Para evitar dichas confusiones, es importante poder definir algunas de las acepciones trabajadas en este capítulo como son: lenguaje, lengua, idioma y habla. Para estas definiciones se consultó el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) pues, en cierta medida tendría la definición más aproximada ya que, es quien rige una de las lenguas o formas de habla que se tienen en esta investigación (Español). Para la definición de lenguaje la RAE lo define de la siguiente manera:

1. m. Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente.
2. m. lengua (|| sistema de comunicación verbal).
3. m. Manera de expresarse. Lenguaje culto, grosero, sencillo, técnico, forense, vulgar.
4. m. Estilo y modo de hablar y escribir de cada persona en particular.
5. m. Uso del habla o facultad de hablar.
6. m. Conjunto de señales que dan a entender algo. El lenguaje de los ojos, el de las flores.
7. m. Inform. Conjunto de signos y reglas que permite la comunicación con una computadora. Lenguaje máquina
1. m. Inform. Conjunto de instrucciones codificadas que una computadora interpreta y ejecuta directamente.

Lengua de define de la siguiente manera:

[...] 2. f. Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana. 3. f. Sistema lingüístico cuyos hablantes reconocen modelos de buena expresión. 4. f. Sistema lingüístico considerado en su estructura. 5. f. Vocabulario y gramática propios y característicos de una época, de un escritor o de un grupo social. La lengua de Góngora. La lengua gauchesca. [...]

Para el término idioma RAE define lo siguiente: “1. m. Lengua de un pueblo o nación, o común a varios. 2. m. Modo particular de hablar de algunos o en algunas ocasiones. En idioma de la corte. En idioma de palacio.”

Habla:

[...] 3. f. Manera especial de hablar. El habla de un niño. 4. f. Ling. Realización lingüística, por oposición a la lengua como sistema. 5. f. Ling. Acto individual del ejercicio del lenguaje, producido al elegir determinados signos, entre los que ofrece la lengua, mediante su realización oral o escrita. 6. f. Ling. Sistema lingüístico de una comarca, localidad o colectividad, con rasgos propios dentro de otro sistema más extenso. [...]

En concordancia, algunos autores como Sapir (1984) definen el lenguaje como un método único usado por la especie humana, el cual no es instintivo y su función esencial es comunicar ideas y emociones; primordialmente dicha comunicación es audible y se da de manera voluntaria e intencionada. De acuerdo con lo anterior, es parte del lenguaje el habla y como lo puntualiza Edward Sapir esa función esencial de comunicar ideas es parte del sistema tradicional de una sociedad:

[...] en cierto sentido el individuo está predestinado a hablar, pero esto se debe a la circunstancia de que ha nacido no sólo en medio de la naturaleza, sino también en el seno de una sociedad que está segura – y con toda razón – de hacerle adoptar sus tradiciones. [...] El habla es una actividad humana que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, porque es una herencia puramente histórica del grupo, producto de un hábito social mantenido durante un largo tiempo. [...] el habla es una función no instintiva, una función adquirida, “cultural”. (SAPIR, 1984, p.9 – 10)

Claramente se evidencia que todos los términos que comprometen el lenguaje tienen como objetivo en común el de comunicar pero, también y sin menospreciar el objetivo que cumple el lenguaje en la especie humana, este se puede convertir en un arma de control masivo como lo veíamos al inicio en los pasajes citados de la Biblia.

Muy seguramente estos controles se encuentran vigentes en nuestras sociedades que pueden llegar a clasificar sus miembros de acuerdo a la lengua que usen como: de primera o segunda mano, de benévolos o terroristas, de legales o ilegales, de normales o anormales de

ricos o pobres, de civilizados o salvajes, de ciudadanos o campesinos, entre otras múltiples clasificaciones que para unos pueden ser de “bien” y otros se llevan la peor parte el “mal”.

Ahora bien, a través de los tiempos se han reconocido esos lenguajes como la forma particularmente humana para comunicarse. Esas formas de lenguaje pueden incluir la totalidad de los sentidos o pueden hacer uso de algunos específicamente como se mencionaba anteriormente el lenguaje de señas o el braille, pictográficos, entre otros. Incluso, entre poetas se ha llegado a denominar el amor como un lenguaje que cobra forma a través de un habla propia como lo expresa la poeta Ella Wheeler Wilcox (1850-1919) en su prosa “El lenguaje del amor”

¿Cómo habla el Amor?

Sobre una mejilla en su tenue rubor,  
y en la palidez que le sucede, en aquel  
temblor de unos ojos que huyen  
- la sonrisa que se convierte en suspiro -  
Así habla el Amor.

¿Cómo habla el Amor?

Por la desigualdad de dos corazones que palpitan,  
monstruo que en el pulso vibra, inmóvil ante el dolor,  
mientras nuevas emociones, como insólitas barcas  
que a lo largo de las venas trazan su inquietante curso;  
- como el amanecer, con la fuerza súbita del amanecer -  
Así habla el Amor.

¿Cómo habla el Amor?

Cuando evitamos aquello que buscamos,  
el silencio repentino que nos asalta cuando  
contemplamos el ojo que brilla con su lágrima esquiva,  
cuando la alegría nos arrebatara el corazón del pecho  
- conociendo de memoria los nombres divinos -  
Así habla el Amor.

¿Cómo habla el Amor?

En el orgulloso espíritu que crece mansamente,  
en el corazón altanero creciendo humilde; en la cálida  
luz sin nombre que inunda el mundo con su esplendor;  
en la semejanza donde los ojos trazan  
en todas las cosas justas el rostro amado;  
en el tímido roce de las manos que se estremecen,  
- en los labios y las miradas que ya no disimulan -  
Así habla el Amor.

¿Cómo habla el Amor?

Cuando las palabras pronunciadas parecen tan débiles  
que se someten al silencio; en el fuego  
que abate las miradas, destellos rápidos y más altos,  
como relámpagos que preceden la furia de la tormenta;  
en lo profundo: sentimental quietud;

en la cálida marea apasionada que barre las venas  
entre las orillas del deleite y el dolor;  
en el abrazo que se derrite en la locura del placer,  
- en el arrebató convulsivo de un beso -

Así habla el Amor.

Ella Wheeler Wilcox (1850-1919)

Incluso se dice que esos lenguajes del amor y que esas formas de hablar pueden ser universales, que todos entienden, que son más fáciles de comprender que muchas otras lenguas y que incluso va en contraposición a las fronteras creadas por el hombre que crean diferencias jerárquicas a través de la lengua, de una cultura específica pero, dichas diferencias van a depender de las experiencias y vivencias que se den a través de ese lenguaje del amor. De esas fronteras habla la poeta Ackermann (2012):

El lenguaje del amor

Hay un lenguaje que todos entienden,  
que no conoce silencios ni fronteras,  
por dondequiera hallarás otras voces,  
lo alumbrarán viejas y nuevas verdades,

Ese lenguaje es el tuyo, es el mío,  
se necesita fuerte, muy crítico,  
que siga siempre sembrando, soñando,  
con valentía, vivencias compartidas,

Hay un lenguaje que todos entienden,  
que no conoce silencios, fronteras,  
en donde quieras hallarás más hermanos,  
solo basta que sigas buscando.....

Amanda Ackermann

El reconocimiento de esa lengua como una característica diferenciadora e inquietante se puede evidenciar en múltiples escritos ya sean: poesías, cuentos, líricas, entre otros, tanto para adultos como para niños, así se puede evidenciar en el cuento de Rocha, R. (1996): *As coisas que a gente fala*:

*As coisas que a gente fala  
Saem da boca da gente  
e vão voando, voando,  
correndo sempre para frente.  
Entrando pelos ouvidos  
de quem estiver presente.*

*Quando a pessoa presente*

*é pessoa distraída  
 não presta muita atenção.  
 Então as palavras entram  
 e saem pelo outro lado  
 sem fazer complicação.*

*Mas às vezes as palavras  
 vão entrando nas cabeças,  
 vão dando voltas e voltas,  
 fazendo reviravoltas  
 e vão dando piruetas.*

*Quando saem pela boca  
 saem todas enfeitadas.  
 Engraçadas, diferentes,  
 com palavras penduradas.*

*Mas depende das pessoas  
 que repetem as palavras.  
 Algumas enfeitam pouco.  
 Algumas enfeitam muito.*

*Algumas enfeitam tanto,  
 que as palavras – que engraçado!  
 - nem parecem as palavras  
 que entraram pelo outro lado.*

*Por isso quando falamos  
 temos de tomar cuidado.  
 Que as coisas que a gente fala  
 vão voando, vão voando,  
 e ficam por todo lado.  
 E até mesmo modificam  
 O que era nosso recado.*

*E depois que elas espalham,  
 por mais que a gente procure,  
 por mais que a gente recolha,  
 sempre fica uma palavra,  
 voando como uma folha,  
 caindo pelos quintais,  
 pousando pelos telhados,  
 entrando pelas janelas,  
 pendurada nos beirais. [...]*

**Ruth Rocha (1996)**

En consecuencia, se hace importante que todas las cosas tengan un nombre, crear una identidad/alteridad y que mejor forma de crear esas identidades/alteridades a través de los múltiples lenguajes de cada una de las culturas que van conformando una lengua, una forma específica de hablar independientemente de los contextos en los cuales se encuentran, por el

contrario, son esos contextos que provocan la generación continua de diversas formas y usos de esos lenguajes.

Incluso en los tiempos de Macondo de Gabriel García Márquez cuando era importante dar un nombre y marcar las cosas para poder saber lo que eran y que no cayeran en el olvido, en un pasaje de Cien Años de Soledad de García (2003):

*Macondo era então uma aldeia de vinte casas de barro e taquara, construídas à margem de um rio de águas diáfanas que se precipitavam por um leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome e para mencioná-las se precisava apontar com o dedo. [...] (p.7)*

*Mas poucos dias depois, descobriu que tinha dificuldade de se lembrar de quase todas as coisas do laboratório. Então, marcou-as com o nome respectivo, de modo que bastava de ler a inscrição para identifica-las. Quando seu pai lhe comunicou o seu pavor por ter-se esquecido até dos fatos mais impressionantes da sua infância, Aureliano lhe explicou o seu método, e José Arcadio Buendía o pôs em prática para toda a casa e mais tarde o impôs a todo o povoado. Com um pincel cheio de tinta, marcou cada coisa com o seu nome: mesa, cadeira, relógio, porta, parede, cama, panela. Foi ao curral e marcou os animais e as plantas: vaca, cabrito, porco, galinha, bananeira. Pouco a pouco, estudando as infinitas possibilidades do esquecimento, percebeu que podia chegar um dia em que reconhecessem as coisas pelas suas inscrições, mas não se recordasse a sua utilidade. Então foi mais explícito. O leteiro que penduro no cachaço da vaca era uma amostra exemplar da forma pela qual os habitantes de Macondo estavam dispostos a lutar contra o esquecimento: Esta é a vaca, tem-se que ordenhá-la todas as manhãs para que produza o leite e o leite é preciso ferver para misturá-lo com o café e fazer café com leite.*

*Assim, continuaram vivendo numa realidade escorregadia, momentaneamente capturada pelas palavras, mas que haveria de fugir sem remédio quando esquecessem os valores da letra escrita. [...] (p.48)*

### ***Cem Anos de Solidão***

Esas palabras que crean identidades/alteridades, nos hace reconocer al “otro” a través de “nosotros”, que como dice Galeano (2010) en su poema “La Pálida” necesitamos de un sonido que sea reconocible y que sea más familiar, para no hacerme extranjero, para no ser *doente* en un mundo de segregaciones, para tratar de incluirlos en algo y que ese algo nos acoja como suyos, que nos comprendan y comprender todo, como dice Woodward (2000) citando a Ignatieff “*vocês estrangeiros não entendem nada*” (p.8).

Ahora bien, el lenguaje no responde meramente a cuestiones estéticas, también hace parte de las cuestiones coyunturales para la ciencia, con esto no estoy intentando poner una sobre la otra, en validar una y la otra no, en un intento de legitimación de la ciencia o del arte y la estética sino, más bien como un reconocimiento desde cada una de las perspectivas. En concordancia con Sapir (1984):

[...] los elementos radicales y gramaticales del lenguaje, abstracciones hechas a partir de las realidades del habla, responden al mundo conceptual de la ciencia, el cual es una abstracción hecha a partir de las realidades de la experiencia; y que la palabra, o sea la unidad existente del habla viva, responde a la unidad de la experiencia factualmente aprehendida, de la historia del arte. La oración es el correspondiente, en el plano lógico, del pensamiento completo, pero sólo a condición de que se la sienta como constituida por los elementos radicales y gramaticales que acechan en los escondrijos de sus palabras. Es el correspondiente psicológico de la experiencia, del arte, cuando se la siente – y en circunstancias normales (p.41 – 42)

Lenguaje y cultura siempre han estado asociadas, por lo que se definen unas u otras o, más que definir unas u otras, son el complemento perfecto para poder comunicar cómo se siente una cultura y cómo se vive la misma, respondiendo a características diferenciadoras en comparación con otras culturas.

No obstante, esta comunicación dada en la con-vivencia permite la apropiación de los elementos culturales circundantes, teoría desarrollada por el propio Piaget como lo argumenta Tebet (2013, p.25 – 26) citando a Rizzo & Corsaro (1998, p. 221): “*a aquisição da linguagem pelas crianças habilita a criança, por meio da interação com os outros, a se apropriar dos elementos culturais da sociedade*”.

Sin embargo, todos de la misma especie humana, aunque con legados culturales diversos como es el caso de países como Brasil y Colombia, colonizadas por otros países más de 500 años atrás y aunque el tiempo y el espacio van cambiando ese legado no se puede negar y nunca se podrá detener su transformación. En palabras de Neruda (1974) quien define las palabras como esa herencia que para bien o para mal tenemos que amar y odiar pero que siempre debemos usar y reconocer. Su poema “La Palabra”:

Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se escuchan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una

reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientes... Viven en el fétetro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras. (NERUDA, 1974, p.25)

El surgimiento de las diferentes grafías en las múltiples pinturas rupestres encontradas, la creación de los números arábigos, invenciones como el telégrafo para mensajes encriptados con símbolos específicos hasta el desarrollo de número binarios para una mejor comprensión de los elementos básicos de la computadora y base de todos los artefactos tecnológicos creados hasta la fecha nos hacen re-pensar su comprensión y hasta la misma creación y reproducción del mismo en contextos y culturas específicas que para el caso de los niños no son ajenos.

Respecto al surgimiento del lenguaje y su relación con esa condición cultural Sapir (1984) refiere:

[...] Sin entrar en la cuestión de si todas las formas de habla se desprenden históricamente o no de una sola forma prístina, debemos convenir en que el lenguaje es una herencia antiquísima del género humano. Es dudoso que alguna otra posesión cultural del hombre, sea el arte de hacer brotar el fuego o el de tallar piedra, pueda ufanarse de mayor antigüedad. Yo me inclino a creer que el lenguaje es anterior aun a las manifestaciones más rudimentarias de la cultura material, y que en realidad estas manifestaciones no se hicieron posibles, hablando estrictamente, sino cuando el lenguaje, instrumento de la expresión y de la significación, hubo tomado alguna forma. (SAPIR, 1984, p. 31)

Autores como Tomasello (2003) denominan dicho proceso como transmisión cultural la cual no es única en la especie humana sino que, se puede decir que, también para todas las especies existe algún tipo de trasmisión; concretamente Tomasello (2003) centra su discusión en esos modos únicos de cada especie, puntualizando que los seres humanos dentro de esas formas únicas de transmisión cultural vamos acumulando modificaciones a través del tiempo refiriéndose a los artefactos culturales y a las tradiciones propias de los seres humanos denominándola: “*evolução cultural cumulativa*” (p.5) lo cual nos distingue de otras especies.

Ahora bien, como ya se dijo en un capítulo anterior refiriendo a Tomasello (2003) a través de esos aprendizajes culturales dados en dicha transmisión, el niño va adquiriendo símbolos lingüísticos y diversos símbolos comunicativos que le permiten la comprensión del mundo que lo rodea en con-vivencia con el mismo, en la vivencia y en la experiencia con él y a través de él.

Al respecto el mismo autor sostiene que: “*À medida que a criança vai dominando os símbolos linguísticos de sua cultura, ela adquire a capacidade de adotar simultaneamente múltiplos pontos de vista sobre uma mesma situação perceptual.*” (TOMASELLO, 2003, p.11)

Para la comprensión de una cultura infantil y para el reconocimiento de esa participación y protagonismo infantil se hace necesario no solamente comprender esos códigos comunicacionales o lingüísticos que son propios de esa cultura sino también, entender la importancia que tiene el lenguaje para los niños como elemento determinante en la relación con la diferencia, con la alteridad que irrumpe en sus rutinas, en sus cotidianos y llega a ser fundante en la conceptualización y reconocimiento del otro que transita en esas fronteras del lenguaje que, para este caso se trata de ese extranjero, como se puede evidenciar en Vygotsky (1991):

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1991, p.24).

De acuerdo con Vigotski (2007) los seres humanos nacemos en el mundo del habla, marcada por experiencias sensorio motoras, principalmente dadas en el habla y en la palabra, en este orden ideas no podemos pensar en un mundo estático donde se nace sino, en un mundo cambiante, modificable.

Como ya veíamos con Tomasello (2003) y otros autores, no nacemos en un mundo que solamente está lleno de cosas sociales – culturales también, nacemos en el mundo de las palabras y ese conjunto (social, cultural, palabras) son totalmente desconocidos para el niño.

No obstante, el resultado final es el habla pero, no se debe pensar ese resultado como producto del desarrollo humano, como producto de la evolución de la especie sino, con una visión hacia futuro ya que, el pensamiento y el habla no son estables, ni paralelos y uniformes como podemos creer; aunque como especie tengamos un proceso cultural acumulativo pero

en dicho proceso se van dando modificaciones como se explicaba anteriormente y se argumenta en “Pensamiento y Habla” de Vigotski (2007).

Para Vigotski (2007) el concepto es un signo como tal, donde no se puede reconocer la palabra como un simple acto mecánico de articulación, de fonación, se trata realmente de ir más allá para poder entender la unidad entre pensamiento, habla y signo. La palabra es el medio como tal, para la formación de los conceptos.

Para ejemplificar un poco ese mundo de cosas y esos conceptos usados por los niños puedo decir que: yo (extranjero, extraño, *doente*) llegue a un mundo de cosas y palabras que ya existían, los niños me conocieron y yo también ya existía; ambos existíamos en mundos de cosas y palabras “diferentes” (extranjeras, extrañas, *doentes*).

En consecuencia, yo vendría siendo una cosa que no pueden definir con las palabras que ya conocían y que se encontraban dentro de su contexto sin embargo me definieron: “*doente*” y a partir de allí se empezaron a crear diferentes conceptos alrededor de ese “otro” que llega a interrumpir el “nosotros”. Es aquí que la palabra se convierte en la gran organizadora de el o de los conceptos como argumenta Vigotski (2007).

En ese orden de ideas, esas construcciones hechas por los niños en el transcurso de estos cuatro años de investigación, de con-vivencia, de un sin límite de experiencias y vivencias corresponde a esa relación entre lengua y cultura, a esos saberes propios de cada cultura que para este caso, es la cultura infantil, caracterizada por un lenguaje propio que en muchas ocasiones es subestimando por nosotros los adultos en un acto de demostrar el poder que podemos ejercer el uno sobre el otro, indicando simplemente lo que está “bien” y lo que esta “mal”.

En consecuencia, no nos hemos permitido conocer y reconocer a ese otro cultural a esa cultura infantil, porque simplemente lo llamamos parte de nuestra cultura para poderlo controlar sin darle oportunidad de comprender esos lenguajes de ese mundo infantil, como diría el filósofo Wittgenstein (1968) “*Os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo*” (p.111).

Además, en el reconocimiento de las diferencias se ha tenido en cuenta el lenguaje como característica que hace parte del otro, pero no se le ha dado la relevancia que merece ya que, en múltiples situaciones se tienen en cuenta más la forma de vestir, la comida, color de piel, la religión, el territorio, entre muchas otras.

Por el contrario, la lengua, el idioma como ese elemento o característica que está allí presente, como distintivo de la especie humana en relación a los demás animales pero no, como elemento de diferencia de culturas y sobre todo como elemento diferenciador entre la

cultura adulta y la cultura infantil en ese intento de hacerlos parte del nosotros (adultos) a esos otros (niños) creando tensiones por esa pretensión del hombre ser el amo y señor de la naturaleza y como tal es adultocentrista y desconoce a esos otros. Como refiere Prout (2010): “*As crianças pertencem à natureza até fazerem parte do social*” (p.736)

Ejemplo de aquellas tensiones, las que puede provocar un Palestino en medio de un aeropuerto de los Estados Unidos; digo esto no con el fin de continuar alimentando creaciones y discriminaciones, por lo cual ofrezco disculpas; sino, en el sentido de ejemplificar tal situación que ha sido trabajada por varios autores entre ellos Edward Said en “Orientalismo”.

Aquella tensión que puede provocar el simple hecho de ser Colombiano y tener ese acento que me puede hacer vendedor de drogas y no de cualquier droga sino, de la mejor del mundo o aquella tensión que provoca un niño cuando no quiere saludar de beso en la mejilla a un adulto porque sus padres le están exigiendo que sea de esa forma.

Como resultado de todas esas vivencias y experiencias en el aula, en la rutina escolar y como producto de esas lenguas que nos hacen *doentes*, les contaré la siguiente historia:

***Que língua enrolada é essa rapaz?***

*Era uma vez...*

*Acho que não somente era uma vez,*

*De fato, foram muitas vezes,*

*Posso garantir que foram muitas mesmo*

*Que eu escutei ele falando japonês,*

*Mas não era qualquer um, não era qualquer japonês,*

*Era daqueles japoneses que falam inglês...*

*Por que você sabia que no mundo existem dois japoneses?*

*Um que fala japonês mesmo e outro que fala inglês.*

*E ele era desses caras japoneses que falam inglês*

*Ele era muito engraçadinho*

*Não sabia falar direitinho.*

*Por exemplo: uma vez para dizer tubarão, ele falou: “tiburón”*

*Que língua enrolada é essa rapaz?*

*Acredito que não é uma língua normal!*

*É daquelas coisas que você só pode escutar falar se vem de um maluco, de um doidão mesmo.*

*Ainda que eu não conseguia entender o que ele falava,*

*A gente sempre brincava junto*

*Era a única coisa que a gente compreendia direito, ou não?*

*Não sei, era tão complicado.*

*Uma vez ele levou para escola umas comidas estranhas*

*Eu achei meio esquisito mas, eu comi!*

*Levou sua bandeira, a bandeira de seu país, eu achei legal,*

*As cores eram maravilhosas, muito alegres: amarelo, azul e vermelho,*

*Parecidas com as cores que você vê no meu Brasil.*

*Mas, mesmo assim das coisas que eu sempre achei mais doidas era: esse jeitinho de falar, esse sotaque dele, essas palavras que eu não conseguia entender.*

*Sempre achei que ele estava doente, que deveria ir ao médico!*

*Fazer alguma terapia...*

*Porque essa língua que ele falava era estranha,*

*Era esquisita, Não conseguia diferenciar mesmo.*

*Mas quando estávamos juntos era maravilhoso.*

*A diferença é assim? Uma vez eu perguntei para ele.*

*Eu falei várias vezes para ele, me responde por favor!*

*Eu sempre falo de você, esse estrangeiro com línguas estranhas*

*Que um dia chegou na minha sala e nem se apresentou,*

*Acolhi como meu amigo, como meu irmão, mesmo a gente sabendo que: era diferente!*

**Nota:**

*Para você me entender deixo um desenho que eu fiz, para que saiba como a gente era quando estava junto, o cara da mão direita é ele, eu estou apontando com meu dedo para que você saiba qual é e o outro sou eu mesmo:*



*Também fiz um mapa para que você compreenda de onde ele é: os dois Japões ficaram de azul na parte de baixo, aquele que está do lado direito é o Japão que fala inglês, acima dele, em cor verde, pode ver o Brasil e na parte de baixo, na mão esquerda, em cor azul, fica o outro Japão aquele que fala japonês mesmo:*



FIN...

En conclusión, ya sea una forma de hablar enreda o no, entendible o no, descifrable o simplemente interpretada por otra persona de acuerdo a lo que tiene de vivencia y experiencia, en el siguiente apartado ampliaré y ejemplificaré ese descubrimiento al que me llevaron los niños, a ver el habla de ese otro como elemento diferenciador, como una cuestión a ser cuidada en el momento de con-vivir y de verla como una frontera de encuentro, de dialogo, de entre lugar.

## 6 EL HABLA COMO CARACTERÍSTICA DIFERENCIADORA: É DE OUTRO PLANETA, ELE É EXTRATERRESTRE

*Não tem mais simpático do que Thomas Simpático!  
Ele quer ser amigo de todo mundo.  
E todo mundo quer ser amigo dele.*

*Na turma de Thomas,  
Chegou um novo.  
Ele se chama Antônio.  
É tudo o que se sabe dele  
<<vou me tornar o amigo dele>>, se diz  
Thomas Simpático.  
<<assim, se sentira em casa>>*

*No recreio, Thomas vai ver  
O coitado do Antônio, que fica sozinho  
No seu canto.  
<<Oi! >>, diga ele.  
<<Quer ser meu amigo?>>  
<<Que? >> responde Antônio.  
E ele se afastou.  
Qual reação engraçada!  
Thomas não entende nada.*

*Mas Thomas é muito bem simpático  
Para abandonar assim! No recreio seguinte  
Ele oferece uma bala ao Antônio.  
O menino parece surpreendido. Ele ainda fala:  
<<Que?>>  
E em seguinte: <<Amigo?>>  
<<Não>>, responde Thomas.  
<<São balas, não amigos.>>  
<<No amigo?>>, pergunta Antônio.  
<<Não>>, repete Thomas.  
Então, Antônio respira fundo e se afastou.*

*Na aula de ginastica,  
Thomas propõe ao Antônio de entrar  
Em seu time.  
<<Si! Bueno! Gracias!>>, responde Antônio.  
Mas Thomas não entende o que ele quis  
Dizer por aí!*

*Thomas Simpático quer tentar mais uma vez ainda.  
<<Quer ser meu amigo?>>,  
Pergunta ele ao Antônio estendendo-lhe a mão.  
Antônio sorria e diz: <<Amigo?>>  
<<Não amigo!>>, responde Thomas.  
E mais uma vez Antônio se afastou!  
Thomas se pergunta bem porquê.*

<<O que não está certo?>>,  
 Pergunta a mãe do Thomas.  
 <<Antônio não quer ser meu amigo!>>  
 <<tenho certeza que ele quer bem>>,  
 Responde a mãe.

<<Mas ele vem de outro país, e ele se senti  
 Um pouco diferente. Deixa-lhe um tempo,  
 E ele se tornara seu amigo.>>  
 <<Mais ele fala palavras bizarras!>>,  
 Insiste Thomas. <<Por exemplo: Amigo.>>  
 <<Aí então>>, fala o pai de Thomas, <<pode ter certeza  
 Que ele quer se tornar seu amigo! Amigo, é  
 Espanhol e quer dizer...Amigo.>>

<<Na escola, ninguém me falou que ele era  
 Espanhol!>>, grita Thomas Simpático.  
 <<Então, ele não entende francês?>>  
 <<difícilmente>>, responde a mãe.  
 Thomas ficou aliviado. Agora que sabe e que  
 Não está dando certo, ele vai poder resolver isso!

Os pais de Thomas lhe ensinam  
 Algumas palavras em espanhol.  
 Hola! Quer dizer oi!  
 E Bienvenido, Bem vindo!  
 Ele está com pressa de voltar para escola para dizê-las  
 Ao Antônio. Logo amanhã, o novo se tornara  
 Também seu amigo!

E na manhã do dia seguinte...  
 <<Hola! Yo me llamo Thomas>>, ele diz  
 Para o Antônio apontando o dedo para si.  
 O que quer dizer em espanhol:  
 <<Olá, me chamo Thomas>>  
 <<Yo me llamo Antonio>>,  
 Responde o novo sorrindo  
 Ele parece contente mesmo!  
 <<Bienvenido! Bem-vindo na nossa  
 Escola>>, diz o Thomas.  
 <<Muchas Gracias!>> responde Antônio.  
 <<Muito obrigado>>, traduz o Thomas.  
 <<Muito obrigado>>, repete Antônio.

E desde aquele dia, Antônio e Thomas  
 São felizes como reis.  
 Thomas ensina francês ao Antônio.  
 Antônio ensina espanhol ao Thomas.  
 É engraçado isso!  
 Na escola, não há amigos mais unidos.  
 Amigos para a vida!

*As pequenas crápulas: Thomas Simpático*<sup>11</sup>  
(Traducción nuestra, TONY GARTH)

En este capítulo mostraré cada uno de los acontecimientos que fueron configurando la respuesta a la cuestión que gira alrededor de: ***Coitado menino está doente! Relación de los niños con ser extranjero***. Aunque, algunos de los acontecimientos ya fueron develados en capítulos anteriores y otros a través de cuentos contruidos con los mismos acontecimientos.

Durante todo el texto, se han venido presentando diferentes evidencias que nos conducen directamente al habla como característica diferenciadora, es lo que los niños encuentran interesante, enigmático, lo que los afecta, los altera y desde donde leen al otro y lo definen. Durante esta caminata, se les presentó a los niños diferentes actividades con las cuales queríamos hacer notar a ese extranjero (comidas, rondas infantiles, banderas, vestimentas, videos, entre otros).

No obstante, siempre se señaló el habla como la característica que define a ese extranjero, a ese otro; se evidenciaron en múltiples acontecimientos que ya hemos contado y uno de ellos que ya citamos en un capítulo anterior y el cual da la idea para la construcción de este capítulo y es ese acontecimiento el que da el título al mismo.

Como se puede evidenciar en un acontecimiento a la llegada a la Escuela: “[...] [cuando los niños me escuchan hablar por primera vez] comienzan las preguntas alrededor: ¿de dónde es?, ¿dónde queda ese lugar? Uno de los niños responde rápidamente: “*é de outro planeta, ele é extraterrestre*”. Todos los niños ríen [...]” (Nota de campo No. 3, Mayo 20 de 2014).

Pero, eso de ser extraterrestre es la alteridad que provocó ese otro, los niños al escuchar esos sonidos diferentes a los suyos, los cuales son únicos y se diferencian del sonido que hace su familia, sus amigos, la profesora.... Y que se diferencia del sonido de ellos, los lleva a pensar en calidad de diferente, de *doente*; en ese orden de ideas ese sonido no puede ser separado del pensamiento como lo plantea Vigostki (2007, p.15 - 16):

El sonido, separado del pensamiento, perdería precisamente aquellas propiedades específicas que lo hacen un sonido del habla humana y lo distinguen de todos los demás sonidos existentes en la naturaleza. Por eso, en un sonido privado de sentido resta estudiar solo sus propiedades físicas y psíquicas, o sea, no lo específico de él, sino lo que tiene en común con todos los demás sonidos que existen en la naturaleza.

---

<sup>11</sup>Este cuento fue traducido del francés al portugués por el estudiante de Doctorado en Educación Fabrice Kpoholo de la *Universidade Federal de Juiz de Fora*. El título en francés es: *LES PETITES CRAPULES. THOMAS SYMPA* del autor *Tony Garth*. Fue adaptado y representado para teatro de títeres por la Profesora Patricia Cestaro y Mathusalam Pantevis.

Es por esta razón, que se presentan todos los acontecimientos de la vivencia del habla en la con-vivencia del niño con el ser extranjero, y que de acuerdo con Vigostki (2007) y siendo fieles al método de investigación, no intentamos descomponer ese todo en sus elementos, algunas veces llamados como elementos más simples, eso es erróneo y excluyente y, no nos permite el estudio de la relaciones internas entre el pensamiento y la palabra, donde incluimos el habla.

Así pues, la con-vivencia con los niños tiene que ver con esas cuestiones que hacen parte de una cultura, en este caso la cultura Brasileira que, en mi forma ver es una cultura de mucho contacto corporal, de contacto físico pero, sin dejar de lado esa forma de hablar tan particular: “[...] rápidamente empiezan a recostarse en mí, a querer sentarse todos cerca de mí, incluso hacen bromas sobre mí, de la forma como hablo, les parece divertido [...]” (Nota de campo No. 3, Mayo 20 de 2014).

Al intentar separar esas palabras usadas por los niños, separarlas de ese contexto, *doente*, extraterrestre, entre otros y dar una definición más formal de esos conceptos, resultaría en una concepción tal vez, incorrecta de lo que se es o no ser extranjero y de que se puede percibir de otras culturas, como explicita el propio Vigotski (2007, p.16):

Del mismo modo, el significado separado del aspecto sonoro de la palabra se trasformaría en una pura representación, en un acto puro del pensamiento, que debería estudiarse en forma aislada como un concepto que se desarrolla y vive independientemente de su sostén material.

Ahora bien, esos sonidos que nos distinguen como seres humanos, pero que también provoca divisiones y jerarquías entre nosotros mismos, entre nuestra propia especie y por ser más específicos, provoca jerarquías entre las personas que nos rodean, generando discusiones de todo tipo que pueden ir desde discriminar o subalternar a una persona hasta entregar poderes sobrenaturales a otros.

Por ejemplo, en algunas ocasiones al tener un sonido más fino en la voz al hablar nos puede definir en sí somos hombres o mujeres obviamente, todo dependiendo de quién este escuchando y con quien se nos esté comparando, obedece a un patrón. Asimismo, puede entregar poder o mando en el caso de algunas entidades militares y políticas, a ser subalterno de alguien, pueden indicar la edad de una persona sin verla y determinar otras categorías sociales que podríamos encontrar en la definición de *doente*.

Ahora imaginémonos en otro país con un acento diferente, con un idioma claramente diferenciado que llega a definir la calidad del ser humano que está emitiendo el sonido como: sí dicha persona proviene de un país pobre, un país feliz, un país en guerra, un país víctima, un país victimario, entre muchas otras características que se le podrían atribuir.

Es de allí la fuerza que cobra la construcción de ese pensamiento social, de esas construcciones y definiciones que hacemos respecto a... y que terminan siendo parte del habla, que verbalizamos, pero, no solamente esa verbalización apartada del pensamiento y toda su construcción histórica - cultural que ha llegado a definir niveles jerárquicos en el mundo actual claramente dividido por estas situaciones.

En este trabajo defendiendo la postura de Vigostki respecto al pensamiento y el habla como unidad indivisible formada a partir de la filogénesis de la especie junto a la ontogénesis y la sociogénesis de los individuos inmersos en una cultura y en una sociedad específica que, coadyuva en la construcción de ese pensamiento que puede llegarse a verbalizar y a distinguirse de muchos otros.

Pero, esa unidad ha sido criticada y cuestionada históricamente y no solamente ha sido trabajada por Vigostki y colaboradores sino, desde otras tantas perspectivas las cuales, no se pueden desconocer ya que ayudan en la construcción y el avance en este tema, Vigostki (2007) puntualiza esas perspectivas de la siguiente manera:

- Las que definen el pensamiento como habla sin sonido (lingüística psicológica)
- Las que ven el pensamiento como un reflejo inhibido que no se manifiesta en su parte motriz (Reflexólogos americanos contemporáneos)
- Los que dicen que el pensamiento y la palabra no tienen ninguna relación.
- Los que defienden que el pensamiento y la palabra son independientes.
- Los que argumentan el habla como una manifestación externa de la palabra.
- Y los que reconocen el pensamiento y la palabra a través de una relación externa y mecánica entre procesos diferentes.

Es por ello, que los acontecimientos en la con-vivencia en ningún momento son separados de ese medio en el que se producen, antes por el contrario son esos acontecimientos

con todo su contenido y no con sus partes, los que abren ese universo y nos lleva a esa cultura infantil.

Muchos de los acontecimientos quedan plasmados en esta historia, desde cuando el niño me aborda y convierte en eje central de esta investigación el habla, es ese momento exacto congelado en una nota de campo de Mayo 20 de 2014, donde se encuentra el título de esta investigación: *Coitado menino, esta doente, deve ir ao medico!*”:

(...) el significado de una palabra, con la generalización implícita que lleva, es un acto de pensamiento en el sentido propio del término. Al mismo tiempo, el significado es una parte inseparable de la palabra como tal, y pertenece tanto al dominio del habla como al dominio del pensamiento. (...) Una palabra privada de significado no pertenece más al dominio del habla (VIGOTSKI, 2007, p.p.18 – 19).

Una reflexión acerca de lo que significa ser extranjero - *doente* en el acto de pensamiento de los niños como ellos ven mis palabras, relaboran, sienten y se afectan al respecto de lo que encuentran diferente.

Pero, ¿qué pasa cuando esas palabras no se parecen a lo que habitualmente escuchamos?, y ¿no tiene un sonido que nos sea familiar? Se convierte en extraño aquel que los emite, en el pensamiento se convierte en *doente* aquel que no consigue ser inteligible, en esa habla interna, reproceso ellas a algo más familiar y ese significado lo convierte en ese *doente*, en eso que me causa curiosidad.

Por lo tanto, aprendo algo nuevo en ese proceso de pensamiento y habla, el cual no puede ser excluyente el uno del otro. Se observa como un fenómeno del habla y un fenómeno del pensamiento como lo denominaría Vigotski (2007) en “Pensamiento y Palabra”.

Es uno de los acontecimientos que más nos afecta en esta investigación y nos permite direccionar el trabajo y poder encontrar la punta de la madeja que nos envolvía en la relación de los niños con "ser extranjero". Sin embargo, esto no es todo lo evidenciable ante el habla como artefacto cultural diferenciador en esa relación y la importancia que tiene la misma para los niños en el momento de la vivencia en la diferencia con el otro. Del mismo modo, como los niños me piden leer en mi idioma y yo les pido a los niños leerme en su idioma:

Le solicito a uno de los niños: Jennifer, leerme un cuento en su idioma nativo “Portugués”, lo primero que hace es que se siente avergonzada frente a sus compañeros y manifiesta que no sabe leer, pero sus compañeros la alientan a leer, que ella si sabe, la niña toma unos de los cuentos “*o Coelho e a tartaruga*” empieza a pasar las hojas viendo los dibujos y cuenta la historia, cada vez pidiendo a sus compañeros que le ayuden, alguno de ellos corta la conversación y da algunas precisiones del cuento que la narradora no

amplio en su momento, a lo que ella dice que lo había olvidado pero que, lo que su compañero manifiesta está ahí en el cuento.

Finalmente termina de leer y otra de las niñas comienza a leer el cuento de “Pocahontas” de la misma manera que lo hizo la primera niña.

Al preguntarles por qué si no sabían leer, habían leído el cuento manifestaran que no, que ellos lo habían leído muchas veces entonces era fácil para ellos leerlo y recordaban la historia (Nota de campo No. 3, Mayo 20 de 2014).

Los niños avergonzados frente a sus compañeros al realizar una lectura sin saber leer, evidentemente no se trata de no saber leer puesto que, ellos reconocen que si saben tal vez, la vergüenza sea por su forma de hablar, lo que podría llevarnos a pensar que se siente un tanto *doente*, porque se siente diferente ante el grupo, pero pronto es acogida y alentada por el mismo para dar continuidad a la lectura.

El habla se convierte en ese artefacto importante que, nos permite comunicarnos, que nos permite con-vivir en un acto que permitirá acrecentar nuestra vivencia y nuestra experiencia, el propio Vigotski (2007, p.19) sostiene que: “La función primaria del habla es la comunicativa. El habla es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión.” Y queda demostrada su función primaria.

En consecuencia, Vigotski (2007) mantiene la tesis de la comunicación sobre un entendimiento racional y una trasmisión intencional del pensamiento en las vivencias que tiene el niño y dicha racionalidad e intencionalidad se da a través de un mediador, que para este caso es el habla, necesaria en la comunicación durante la con-vivencia.

En casi todas las actividades realizadas y en todas las aulas asistidas los niños son insistentes con la forma de hablar, les causa curiosidad el acento aunque, no manifiestan una ubicación territorial de ese acento pero, si un idioma específico, en algunos momentos exterioriza que hablo inglés, simplemente encuentran extraño esa manera de hablar:

“Cuando trato de contar el motivo de mi presencia ellos se percatan del modo “extraño” de hablar, algunos de ellos dicen que hablo como inglés, sin embargo que es extraño.” (Nota de campo No. 4, Septiembre 3 de 2014)

Al preguntar si recuerdan de donde viene el investigador, ellos lo han olvidado y comienzan nuevamente hacer conjeturas, sobre todo en la forma de hablar de él y la mala utilización del lenguaje, sobre todo a nivel de pronunciación. Cabe resaltar que en las dos oportunidades los niños dicen que el investigador habla inglés a lo cual respondo que no, pero ellos insisten que el idioma es el inglés. (Nota de campo No. 5, Septiembre 10 de 2014)

Ahora bien, es importante resaltar que en cuanto a la cuestión del habla, los niños reconocen fácilmente los valores jerárquicos que puede tener en esa relación de poderes que ejerce quien habla sobre el otro. Da para percibir que en algunas ocasiones cuando trato de

intervenir en el aula por alguna situación los niños interrumpen e interactúan de forma más espontánea conmigo que con otras personas. Ejemplo de ello en el siguiente acontecimiento:

Estando en el aula, los niños juegan libremente conmigo, nos encontramos jugando en el piso con los carros a apostar carreras, en un momento se presenta una discusión entre dos niños en el agua, la discusión surge por quien ganó la carrera apostada, uno de los niños golpea al otro en el abdomen, el niño golpeado inmediatamente intenta responder de la misma manera pero, intervengo en la pelea intentando explicar que no se deben pelear, a lo cual no prestan mucha atención y continúan con la pelea. La profesora se percata de los hechos e inmediatamente habla con ellos y los niños dejan de pelear y continúan jugando conmigo como si nada hubiese pasado. Lo que hablo la profesora fue casi lo mismo que yo dije; le pregunto a los niños si me entendieron lo que les había dicho y respondieron que si pero, uno de ellos me dijo que yo estaba defendiendo a uno de los niños involucrados en el hecho, intento explicarle que no y sale del juego y se va a jugar con otros niños, haciéndome cara de molesto conmigo. (Nota de campo No. 4, Septiembre 3 de 2014)

Aunque, yo tuve una formación o mejor una instrucción desde niño que cuando un adulto habla los niños no pueden interrumpir, es difícil lograr comprenderlo y más en esta investigación en la que me intento relacionarme con un grupo de niños, obviamente pertenecientes a una cultura diferente (niño – adulto) y una cultura adicional (Brasil – Colombia).

Parece tarea fácil pero, se torna difícil cuando los códigos de comunicación culturales son tan diversos en un espacio que parece pequeño – el aula – que sin embargo, configura un espacio de dimensiones descomunales, sin límites, sin frontera que los contenga. Mi sentir ante tal situación:

Como investigador y sujeto nuevo en un grupo me siento perdido y abrumado por la cantidad de cuestionamientos que surgen como ser humano que ya paso por la niñez y que realmente no había pensado profundamente en el momento tan especial y espontáneo que puede ser esta etapa de nuestras vidas.

El silencio cuando otra persona habla cosa tan importante y arraigada por mis padres, pero que para los niños, estos niños pareciera que no tuviese mucho valor ya que, para ellos funciona de manera diferente, desde la dinámica de su cultura infantil (Nota de campo No. 4, Septiembre 3 de 2014).

En este sentido, se intenta relacionar esa forma de hablar, se intenta una comprensión en esta con-vivencia, la comunicación a través del habla es importante para todos, Vigotski (2007, p.21) dice: “Para transmitir cualquier vivencia o cualquier contenido de la conciencia a otras personas no hay otro camino que relacionarlos con alguna clase o grupo de fenómeno conocidos, y esto, como ya lo sabemos, exige sin falta una generalización.”

En algunos intentos por mantener la calma en el grupo, busco la forma de ser escuchado, con esas formas de hablar que nos aproxime, desde las diferentes infancias y desde las cosas que podemos tener en común, como los juegos, las rondas infantiles, los cantos y las historias:

Para poder apaciguar un poco el grupo, ya que como sujeto nuevo en él, sentí que había perdido totalmente el control de mí, de ellos, no sabía qué hacer, trate de llevarlos a realizar una ronda infantil, con la cual no tuve mucho resultado, respecto a la reacción que quería que tuviesen en ese momento, el de calmarlos, el de ganar su atención, pero no funciona de esa forma, debería entrar hablar esa misma lengua, desde el habla que me hace diferente; mi condición dentro del idioma creo que ellos no entendieron mi ronda y yo no logre entender la ronda que ellos querían hacer, pero ellos simplemente continuaban en el juego al cual los invite. (Nota de campo No. 4, Septiembre 3 de 2014)

Continua Vigotski (2007, p.22):

(...) el verdadero entendimiento y la comunicación tendrán lugar solo cuando yo sepa generalizar y nombrar aquello que siento, o sea, relacionar mi experiencia del frio con una clase de estados conocida por mi interlocutor. Por eso los niños que aún no poseen un determinado nivel de generalización no pueden transmitir una cosa en su totalidad.

En la con-vivencia con los niños al no tener el mismo nivel de generalización, como es evidente en la relación niños – adultos por la diferencia cultural sino también, en la relación entre extranjero niños, los dos estamos en busca de una generalización que nos conduzca a una proximidad con ese otro y al no encontrarla se podría llegar a comprender como un *doente*.

En dicha generalización, no estamos hablando de ausencia de palabra y de sonidos puesto que, tanto los niños como el extranjero que participa en la investigación cuentan con palabras y sonidos que tal vez no son suficientes para lograr un mismo nivel de generalización que, provoca una falta de correspondencia de los conceptos y generalizaciones que se emiten y se transmiten:

La palabra casi siempre está disponible cuando está listo el concepto. Por eso hay sólidos fundamentos para considerar el significado de una palabra no solo como la unidad del pensamiento y el habla, sino también como la unidad de generalización y comunicación, de pensamiento y comunicación. (VIGOTSKI, 2007, p.22)

Para el caso de la presente investigación, el tener un desnivel de uso de palabras, de generalizaciones, no hizo imposible la comunicación por el contrario, fue posible por la

apertura que tuvimos todos en el momento de intentarnos comunicar ya que, como especie compartimos el habla aunque, esa habla sea con sonidos diferentes provocados por los idiomas diferentes que hablamos.

Sin embargo, se provoca una afectación de ese otro como expone Bajtín (diversas obras), y en esa afectación surgen una serie de transformaciones que, se puede llegar a crear una nueva lengua como en algún momento se refiere: portuñol o spanglish, entre otras lenguas que ha conseguido crear el ser humano u otras tantas que podrían llegar a surgir entre estos *doentes*.

A diferencia de la profesora Patricia, ella tiene el manejo del grupo, tal vez porque tienen la misma lengua le es posible una comunicación más asertiva pero, se puede ver afectada por la diferencia de culturas (niño – adulto), para mi caso ni hablo la misma lengua de los niños, no soy de su cultura infantil, ni de su cultura brasilera.

En consecuencia, lo que puede provocar esa situación además de la experiencia que tiene ella en el manejo de grupos, de niños, es el poder que tiene su voz, su forma de hablar y esa relación jerárquica que tiene con ellos, como se puede ver en algunos momentos de las actividades en la Escuela:

Una vez regresan del salón de clases los niños e ingreso en el aula empiezan a gritar mi nombre y la profesora Patricia como siempre los apacigua invitándolos a cantar una canción que ellos se sepan, siempre lo hace para que se tranquilicen, parece que las canciones causa tranquilidad en sus agitados jornadas entre conflictos, juegos y aprendizajes; tan solo que la profesora hable ellos comienzan a mudar su comportamiento, parece que al hablarles reconocieran aquel comando que les dice vamos hacer tal cosa... (Nota de campo No. 7, Septiembre 24 de 2014)

Me asaltan muchas preguntas, muchas cuestiones en todo este cuento que estoy construyendo con los niños, ¿será que estoy preparado realmente para entrar en el mundo de los niños, en esa cultura? El mundo de los adultos, ¿mi cultura es totalmente inteligible para los niños? ¿Realmente, culturalmente somos tan diferentes? ¿Aun siendo de la misma especie? Esta reflexión surge a partir de este acontecimiento:

Tengo una preocupación muy alta por la aceptación de ellos en su grupo, de tratar de descifrar los códigos comunicacionales que utilizan, como los utilizan y sus significados dentro del grupo, salgo muy cuestionado de esta primera sesión, de una encuentro tan cercano al grupo, pero tan distante de mi mundo, de mi cultura de mi formación, de mi condición como adulto, tal vez como uno de ellos me dijo hoy: al preguntarme por mi edad, le respondí

que tenía 34 años, a lo que respondió: *você tem 34 anos e ainda não morreu*. Tal vez lo necesario de esto es que aprenda a vivir más espontaneo, me tome las cosas más relajados con ellos, para que pueda encontrar el camino en esta investigación. (Nota de campo No. 4, Septiembre 3 de 2014)

Dichas preocupaciones giran en torno al habla, como artefacto cultural de comunicación tanto de los niños como de los adultos en la con-vivencia existente en la Escuela, como lo plantea Vigostki (2007, p.24): “Cuál es la esencia de los sonidos del habla humana? ¿Qué diferencia a estos de todos los restantes sonidos de la naturaleza?”:

Hay muchas cosas que yo no les entiendo a los niños cuando ellos me hablan, y yo algunas veces debo repetirles las cosas para que me entiendan, pero es más fácil que ellos me entiendan que yo entenderles a ellos, algunas veces por más esfuerzos que hagan por repetirme no les entiendo lo que dicen. (Nota de campo No. 5, Septiembre 10 de 2014)

Los diferentes sonidos que se emiten dentro de la misma especie humana y lo interesante que pueden resultar para los niños en el momento de escuchar los sonidos “habla” de un extranjero, viene a ser la esencia real de saber que es la diferencia, como respetar esa diferencia y tratar de acoger la misma para, de este modo llegar hasta ese extranjero “*doente*” y traerlo para sí; en palabras más coloquiales estar en los zapatos de ese otro, tal vez por la misma exclusión que sufre la cultura infantil.

Es aquí, donde se hace más evidente la importancia de esta investigación ya que, se encuentran respuestas dentro de nuestra propia especie, respuestas de cómo se construye el concepto de diferencia marcada por condiciones culturales como lo son ser adulto, niño, colombiano o brasilero. Sin embargo, pareciese que los niños son más sensibles a dichas diferencias

En este sentido, en ese ejercicio de comprensión percibo que mi esfuerzo es mayor para comprender los niños frente al esfuerzo que realizan ellos a la hora de comprender cada una de las cosas que hablo aunque, el habla sea la característica fundamental en esta relación de alteridad. Algunas notas de campo:

En cuanto a la adaptación de la lengua, cuando hablo de la lengua me refiero a mi forma de hablar, pues mi lengua nativa es el español y aunque hice un curso de portugués y fui certificado como Intermediario (CELPEGBRAS) los niños no tienen ningún problema en la comprensión y la articulación de mi lenguaje, de la estructura gramatical y del sentido de las oraciones para poder comunicarme con ellos, a veces pienso que no me comprenden y es aquí donde pienso que el problema es en la articulación del lenguaje como adulto, pero sobre todo en la articulación del lenguaje de mi cultura, de la

estructuración de la misma, es mi problema de adulto procedente de otra cultura (Nota de campo No. 6, Septiembre 17 de 2014).

Creo firmemente que aun continuamos con muchos sesgos alrededor de la cultura infantil, al ser tratados por un tanto de nosotros como prospectos para ser adultos, como personas que no están completas o tantas otras que aún se pueden percibir dentro de nuestras sociedades y como manifiesta Vigostki (2007) respecto a lo que la Psicología tradicional sustento del pensamiento infantil, esa “(...) caracterización negativa, constituida por la enumeración de aquellos defectos, faltas y deficiencias del pensamiento del niño que lo distinguen del pensamiento adulto” (p.31).

Ese es otro de los factores que posiblemente llevan al niño a pensar que un adulto extranjero con relación a los adultos con los cuales está acostumbrado a relacionarse, puede ser llamado de *doente* y crear un asombro desmedido por tal situación y si a eso le suma aquel “adulto atípico” no es muy difícil deducir que aquella persona que se sale de ese patrón hegemónico no se encuentra del todo bien.

Alguno de los adultos de mi cultura (Colombia) hacemos aproximaciones a lo que el niño está intentado decir, muchos de nosotros completamos las ideas del niño de lo que intentan decir y argumentar; por el contrario los niños, a diferencia de los adultos, percibo que los niños Brasileños con los cuales me encuentro con-viviendo toman el mensaje tal y como lo entendieron y si no me piden repetir insistentemente lo que no entienden y finalmente pierden el interés y continúan con otra conversación u otra actividad:

Pasados algunos minutos en el aula, se me acercan con un teclado de un computador a preguntarme como podían escribir el nombre de ellos en ese teclado, y cada uno empieza a decirme su nombre algunos más complicados de entender que otros, los que no logro comprender rápidamente pierden la paciencia o me preguntan porque no entiendo si es tan fácil lo que están hablando, otros piden ayuda a sus compañeros o a la profesora para que ella me diga el nombre y poderlo entender más fácilmente. Algunos nombres como Kathleen que no son muy comunes en mi contexto y la pronunciación es un tanto difícil y otros menos complejos y más comunes como Ana Clara, Julia, entre muchos otros. Algunos niños prefieren cambiar de actividad (Nota de campo No. 6, Septiembre 17 de 2014).

No obstante, esa paciencia depende mucho de los juegos o las actividades en las cuales nos encontramos involucrados y la necesidad de salir rápido de una u otra situación para continuar con otra actividad o con otros niños en otros juegos pero, lo obvio y fácil para los niños para mí resulta muy difícil de comprender:

Ana Julia (niña de 3 años de edad) responde señalando una bruja de un cuento: “eso solo lo hace Jacaré, nadie más”. Yo le pregunto que es jacaré y ella se impacienta y pierde la calma y con sus manos y gestos enojada me reclama mi ignorancia (Nota de campo No. 12, abril 16 de 2015).

Muchas de estas actividades que generan tensiones en los niños que los llevan a reiterar la cuestión del habla como diferencia única y relevante en el otro:

Yo pedí mi turno para contar mi historia, les pregunte en portugués cual querían escuchar, cual querían que yo les leyera y me contestaron que querían la de los tres puerquitos, sin decir nada, la comencé a leer en español, los niños no decían nada al respecto, permanecían callados prestándome atención, al final del cuento, el cual era muy corto, les pregunte que si me entendieron, ninguno de los que estaban en esa esquina conmigo dijo nada, se hizo un silencio por unos segundos y Ana Julia, la niña que antes me había regañado por no saber que era un jacaré respondió: muy mal, esta errado, todo lo que está diciendo está errado, yo le pregunté qué porque y ella vuelve a contestar está mal, mal, mal y abandona el grupo enojada (Nota de campo No. 12, abril 16 de 2015).

Además, Ana Julia reitera:

“(…) regresa y me dice que estoy loco, le pregunte qué porque y me hizo un gesto señalándome la boca, y le pregunte que si tenía algo en la boca y asintió con la cabeza y se levantó de la silla y se fue” (Nota de campo No. 12, abril 16 de 2015).

Algunas veces entre juegos intento retomar las conversaciones con los niños respecto a lo que me dicen pero, es muy difícil que vuelvan a ese momento ya que, en la dinámica de los juegos todo acontece muy rápido. Razón por la cual, el habla cumple su función primitiva: la de comunicar, tanto en niños como en adultos se encamina hacia la vinculación social, influenciar a la personas del medio en el que se desenvuelve, de esta forma, el niño convierte el habla primitiva en puramente social como ya lo afirmaba Vigostki (2007).

En este sentido sería correcto afirmar y concordar con varios autores (entre ellos Vigotski) que el niño nace biológicamente y socialmente y por ende, no es ajeno a esa sociedad que le rodea y que lo constituye, que lo transforma y que el ayuda a transformar convirtiéndola en su cultura propia, en esa cultura infantil a través del habla que le permite comunicarse, que le permite ser un agente social y cultural transformador y que a su vez esta también lo transforma y le ayuda en su desarrollo.

Algunas cosas que hacemos en el aula con los niños o en los diversos espacios de la escuela, de lo que se habla muchas veces y las justificativas y argumentos que se tienen frente a diferentes situaciones cotidianas parecen inverosímiles tanto para el uno (niños) como para el otro (adulto – extranjero):

Una de las niñas se acerca a mí y me invita a un picnic que está organizando su familia, me dice que si la quiero acompañar que es el jueves (al día siguiente) yo le contesto que con mucho gusto la acompañaría pero que tengo clases en la universidad y que no me va a dar tiempo, ella parece confundida y desconcertada con mi respuesta, yo le digo que la próxima vez me tenga en cuenta y me diga con más anticipación y ella me contesta: *não vou fazer outro convite para você, você sempre está fazendo coisas que só fazem os grandes* (Nota de campo No. 8, Octubre 1 de 2014).

Sin embargo, todos esos discursos aunque parezcan a simple vista inverosímiles, son los que realmente nos llevan al conocimiento de la cultura infantil y sobre todo en esa relación con el ser extranjero, con la alteridad y la diferencia en el re-conocimiento del otro a través de ese nosotros histórico y cultural, resaltando ante todo el habla como parte fundamental en la relación niño – extranjero, como se ha evidenciado en muchos acontecimientos.

Incluso, después de pasar algún tiempo con ellos, de con-vivir y compartir, reiteran y marcan el habla como elemento diferenciador, el cual me permite reconocer a ese otro:

Me causa curiosidad que uno de los niños (Esdras) se me acerco y me pregunto: *you viajou para Colômbia nas férias?* Lo cual me sorprendió y le pregunto: *por que você sabe que eu sou colombiano?* Me contesto: *eu pensei! Você falou que trabalhava lá na Colômbia e que você morava lá. Vocês falam essa língua estranha, você fala inglês. Eu sei.* Yo iba a continuar la conversación con el pero, se fue con sus amigos a jugar (Nota de Campo No.9 marzo 11 de 2015).

“La verdadera dirección del proceso de desarrollo del pensamiento infantil no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual (...)” (VIGOTSKI, 2007, p.78).

Así pues, el habla al ser un elemento comunicativo que va de lo social a lo individual, vendría siendo uno de los elementos más importantes para el niño y de allí que le cause asombro y fascinación en el momento de escuchar otros tipos de sonidos que cobran significados totalmente diferentes a los que está acostumbrado en su cotidiano en su vivencia y experiencia social.

Es por ello, que cuando ese extranjero irrumpe se ve abocado a un ejercicio de reflexión interno, del pensamiento como tal, para poder hacer un lectura propia del acontecimiento que esta vivenciado y poder transformarlo de acuerdo a su significado cultural, de la cultura infantil.

Es importante resaltar que en ningún momento se ha reiterado sobre mi lugar de procedencia (Colombia), ni el idioma (Español) que se habla en mi país y en todo momento he hablado en portugués (en muy pocas ocasiones hablo en español, cuando les leo algunos cuentos) pero, reconocen en mí una forma de hablar específica y se asociada a otros idiomas

como el inglés o el japonés o simplemente que hablo diferente, extraño, que por esa razón estoy *doente* y debo ir a un médico.

Esa relación con estar *doente*, muchas veces pienso que debe a que me ven una falencia física como tal y varias oportunidades se les ve el afán que entienda lo que me dicen y me explican con paciencia para que consiga entender:

Nicolás, uno de los niños me pregunta ¿Usted sabe jugar? No le entiendo muy bien lo que me pregunta y me repite sonriente ¿Usted sabe jugar? Mostrándome todos los juguetes. Le contesto: si yo se jugar, y de inmediato me invita a jugar con los carros en la pista que está ubicada en el centro del salón, en el suelo, mientras yo como adulto lo pienso dos veces en tirarme al suelo, él ya se encuentra ahí llamándome para jugar con él, se nos une otros dos niños al juego, Nicolás dirige el juego, mientras me explica como es el proceso de jugar en la pista, casi no le comprendo lo que él me quiere decir pero por su expresión corporal y lo que me muestra en el contexto logro entender de a poco que vamos a jugar a chocar los carros (Nota de Campo No.11 abril 9 de 2015).

No obstante, tal es la enfermedad (*doente*) que puedo convertirme en un monstruo que los persigue por el aula, ese monstruo no sabe hablar bien, no entiende ni se comunica correctamente:

En ese momento, yo hablo en voz alta para las niñas agradeciendo por la comida que nos mandaran y se me acerca uno de los niños (Luan) y me dice que yo estoy enfermo, yo le pregunto qué porque piensa eso y él me contesta tímidamente y tocando mi boca y me dice que hablo muy raro, le pregunte porque dice que hablo raro y se intimida y me sonrío. Continuamos jugando con las fichas, los carros, los dinosaurios en la mesa, pero cuando me está hablando Luan de que estoy enfermo ellos dicen que yo soy un monstruo y comenzamos a jugar a los monstruos haciendo caras feas los unos a los otros y gritando (Nota de Campo No.11 abril 9 de 2015).

En alguno de los momentos se necesitan interlocuciones por parte de la profesora para que exista una comprensión de los que acontece en la relación niño - extranjero:

Además de los carros, jugamos con diferentes juguetes como animales, dinosaurios y todos los elementos que van encontrando en la sala. Entre los juegos, voy entrando en el grupo tranquilamente, todos los niños parecen aceptarme y se acercan a mí para compartir sus juguetes, una de las niñas pelea conmigo porque en una caja eche unos carros y eran para unas fichas, no le logro comprender exactamente qué es lo que me dice, al ver la confusión la profesora se acerca y le pregunta que es lo que está diciendo y ella es quien me explica que la niña está enojada por lo de los carros en la caja (Nota de Campo No.11 abril 9 de 2015).

La realidad le pone al niño una necesidad que se manifiesta a través de un extranjero que llega al aula y con el cual necesita un canal de comunicación que le permita comprender desde su cultura las formas de ese extranjero, cuando digo forma me refiero a cultura, costumbres que incluirían el uso de diferentes idiomas y sobre todo un idioma al cual no ha estado expuesto o su exposición ha sido poca:

(...) la necesidad se satisface mediante una cierta adaptación a la realidad  
 (...) el pensamiento y la actividad son movilizados por sus necesidades.  
 (...) Toda adaptación a la realidad es regida por las necesidades (...) la necesidad y la adaptación deben ser necesariamente analizadas en su unidad (VIGOTSKI, 2007, p.80).

Ahora bien, se presenta esta realidad la cual el redefine y significa dentro de su cultura para abrazarla e internalizarla y poder argumentar que al no poder comunicarse con un adulto solo obedecería a que esa persona adolece alguna cosa, lo cual lo hace extraño pero, en ese afán de socialización encuentra diversos canales que le permiten una adaptación y convivencia con el extranjero.

En ese cotidiano, en esa realidad y con afirma el propio Vigotski (2007) no se refiere a una realidad reflejada pasivamente en las percepciones, cognoscible de modo abstracto, es una realidad con la que se estrelló durante su vivencia, en su con-vivencia, en la práctica, en su cotidiano. Por ende, esos canales o artefactos culturales los cuales encuentra en la práctica cotidiana, no son la comida, ni la bandera, ni videos de Colombia, ni música, ni mucho menos trajes típicos, entre otros.

Por el contrario, son elementos que tiene más próximos y puede identificar en ese momento como es el caso del idioma del extranjero que con-vive con él y que está en constante relación, que lo ve, lo siente plenamente y se le convierte en una necesidad comunicativa, de incluirlo al grupo, de traerlo para su cultura y no de apartarlo de ella, tal vez por la misma necesidad que siente él de ser comprendido en un mundo de adultos lleno de reglas y normativas que lo encierran en un territorio.

“El niño vive en dos mundos. Todo lo social es ajeno e impuesto a él desde fuera” (VIGOTSKI, 2007, p.95) Tal vez, por ello se hace más consiente, consiente de la manera como siente a ese otro, de cómo lo altera con su llegada y le muestra otras posibles realidades que en algún momento no contempló por la misma estructura social en la que nació y en la cual se encuentra inmerso (cultura adulta) la cual no ve la necesidad de estos encuentros, de

dichas necesidades, porque tal vez no lo ven como una cuestión primordial en la construcción de ese “adulto” que pretende la sociedad.

Lo que más importa es el habla ya que ni mi nombre les causa mucha curiosidad nunca fui presentado por mi nombre para el grupo y en algunas ocasiones les pregunto si saben cómo me llamo y crean una serie de adjetivos los cuales pueden usar para nombrarme:

Le pregunté a Nicolás que estaba jugando en la mesa conmigo, que si él sabía cómo me llamaba, a lo que respondió sonriente que no sabía, le pregunto que por qué juega conmigo si no sabe quién soy yo, y me responde que él no sabe, el me responde que soy el que debo saber por qué juego con ellos (...)

(...) El en un momento dado me dice que me llamo “Toby”, los dos sonreímos y le digo que no, le digo pregunta para la profesora como es mi nombre y él le pregunta, ella le responde que ella no sabe, el me mira y me dice nadie sabe su nombre, no sé, no se su nombre me repite constantemente mientras continuamos jugando en la mesa. (...) (Nota de Campo No.11 abril 9 de 2015).

En muchas ocasiones, realmente me siento enfermo (*doente*) debe ser por la necesidad que tengo de poderme comunicar como lo haría en un espacio al cual como adulto estoy más acostumbrado, que me sea más familiar y que reconozca con más facilidad:

[En una reunión con la profesora Patricia] Yo le manifiesto la frustración e impotencia que siento el no poder entenderme con ellos y comunicarme de forma correcta, le manifiesto que me siento como la primera vez que me toco entrar al grupo hace un año que no conseguía entender bien lo que hablaban, pero le comento que el lenguaje corporal está funcionando mejor para mí, que esa es la lectura que yo hago (Nota de Campo No.11 abril 9 de 2015).

Por su parte los niños logran con facilidad comunicarse y comprender lo que digo aunque, siempre marcan el habla como diferente, encuentran la manera de entender cada una de las cosas que propongo y que acontecen en el aula:

(...) y comenzaron a saltar y a gritar que cantáramos una canción, yo les dije que si cantarían, que cantarían “juguemos en el bosque mientras el lobo no está”, se los dije en español, parece que entendieron en qué consistía la dinámica pues con sus caras y manos hacían como una especie de lobo, yo empecé a cantar la canción en español y ellos trataban de seguirme y saltaban y gritaban, cuando yo decía el lobo se los comerá en español ellos gritaban más fuerte y salían corriendo de la casa por todo el patio, esta dinámica la hicimos en varias oportunidades cambiando de lobo, pero siempre me pedían que cantara yo, les pregunte porque y me dijeron que era lindo, les pregunte qué porque lindo y solo dijeron que solo era lindo, les pregunte que si entendían lo que yo cantaba y me decían que sí (Nota de Campo No.11 abril 9 de 2015).

Asimismo, en esta vivencia y experiencia en la escuela con los niños, mi habla siempre me hizo sentir un tanto inseguro en cuanto a la relación que teníamos semana a semana ya que muchas veces llegue a pensar que la comunicación, al menos los mensajes que yo emitía no iban a ser entendidos por ellos, como cuando yo hablaba con los adultos y creía estarme comunicando de forma adecuada:

Antes de salir la profesora distribuimos los juegos en cada una de las mesas, bloques, carros, pistas de carros, fichas de lego, marionetas, cuentos, entre muchos, otros. Los niños saben con que jugar y donde jugar, ellos deciden me habla la profesora, yo estoy un tanto preocupado por la situación porque temo que se me pueda salir el grupo de las manos por varias cosas: 1) porque no tengo el manejo de la lengua con ellos, para sostener una comunicación fluida, 2) porque ellos no me ven como una figura de autoridad, solamente cuando les conviene y 3) porque mi experiencia de trabajos con niños ha sido poco y me da temor no lograr mantener un orden en el grupo (obviamente son mis pensamientos como adulto, el cual tiene formados unos conceptos, una reglas y determinados comportamientos “aceptables”) (Nota de Campo No.12 abril 16 de 2015).

Para mí, como adulto, tal vez, esto afectaba nuestra con-vivencia, eso desde mi punto de vista de adulto y de la definición formal de la palabra “*doente*” realmente me sentí de esa forma, pero por lo visto no era de esa forma cuando estábamos jugando, solo cuando intervenía de alguna forma en las conversaciones, esta “*doença*” se hacía más evidente:

Algunos niños semejan con algunos elementos del aula tener un arma y nos apuntan a todos y simulan matarnos, yo intervengo y les digo que a mí no me gustan esos juegos, con armas y violentos, que por el contrario siempre debemos estar en paz y llevarnos bien con los demás, a lo que Ana Julia (niña de 3 años de edad) responde señalando una bruja de uno de los cuentos:

*Ana Julia: isso só o faz um jacaré, ninguém mais.*

*Eu: o que é um jacaré?*

Ella se impacienta, pierde la calma, con sus manos y rostro hace gestos de estar muy enojada por mi pregunta y me reclama por mi ignorancia:

*Ana Julia: que isso menino? Você não sabe de nada...* (Nota de Campo No.12 abril 16 de 2015).

Vigostki 2007 al respecto sostiene “La esencia de la cuestión no está en lo absoluto en los sonidos, sino en el uso funcional del signo equivalente al habla humana (p.136), “Además, “El propio niño tienen necesidad de la palabra y activamente se esfuerza por dominar el signo que corresponde al objeto, el signo que sirve para denominar y comunicar” (p. 147).

Sí, el niño de cierta forma se esfuerza por comunicarse con los demás, sobre todo en la relación niño – adulto, en ese encuentro entre dos culturas, la cual una tiene el poder (adulto) sobre la otra (infantil), imaginen al encontrarse con otra cultura que además de adulta proviene de otra cultura la cual puede diferenciar perfectamente a través del acento y el idioma que usa, en el momento de comunicar alguna situación en la escuela el esfuerzo se da por parte del adulto – extranjero (dos culturas frente a una cultura infantil).

La lengua como tal, es siempre la que marca la diferencia entre los niños y yo, algunas veces participo en alguna lectura de algún cuento, o me piden leerles alguna historia y yo adrede lo hago en español y la reacción parece ser inmediata, de este modo aconteció después de leerles un cuento en español y preguntarles si habían entendido:

Ana Julia, la niña que antes me había regañado por no saber que era un *jacaré* [Cocodrilo] respondió:

Ana Julia: *muito ruim, está errado, tudo o que você está falando está errado.*

Eu: *por que?*

Ana Julia: *Está péssimo, muito ruim mesmo.*

Muy enojada, ella abandona el grupo donde nos encontrábamos (Nota de Campo No.12 abril 16 de 2015).

Algunas veces le manifesté mi preocupación a la profesora Patricia, la preocupación de no tener una comunicación asertiva con los niños, la preocupación de no hacerme entender y yo no estar entendiendo lo que ellos me dicen, en este sentido es complicada la convivencia, cuando llegan las dudas sobre todo más como adulto que llega a otra cultura pretendiendo ser acogido:

Patrícia: *como foi?*

Eu: *acho que foi bom, estou muito cansado mas, todo foi ótimo, brincamos muito. Ainda eu me sinto muito intimidado, algumas vezes estressado, frustrado pela falta de uma boa comunicação com eles.*

Patrícia: *Math a questão da língua e de uma comunicação boa é fundamental mas, eu acho que o processo está indo por bom caminho e penso que você está conseguindo o objetivo e esse processo se encontra em construção.*

Eu: *eu acho que encontrei muitas respostas, olha para atrás, um ano depois e vejo a língua, a fala especificamente como uma questão central* (Nota de Campo No.12 abril 16 de 2015).

No es fácil, después de un año comenzar a pensar en el habla como un posible resultado de tesis, ya que desde mi llegada a Brasil hablar no ha representado complicaciones en relación a la cultura adulta brasilera, incluso algunas veces los adultos con los que convivo reconocen avances respecto a mi forma de hablar, dichos avances tienen que ver con la forma correcta en el uso del portugués al hablar:

[Antes de entrar los niños a la sala] converso con la profesora respecto algunas cosas del proyecto de doctorado (...) la conversación va fluida:

*Patrícia: seu português tem melhorado muito.*

*Eu: serio?*

*Patrícia: eu acho que sim, o ano passado você não era tão fluente quanto agora, eu entendia menos* (Nota de Campo No.14 abril 30 de 2015).

En relación con la cultura infantil las mudanzas son significativas en esa con-vivencia:

Uno de los niños irrumpió sacando una biblia y todos los niños comenzaron a hablar si tenían o no biblia. Le pregunte a una de las niñas si tenía biblia:

*Ana Julia: mina mãe ainda não me comprou uma mas, eu vou falar com ela para me comprar uma.*

*Eu: você gosta da bíblia?*

*Ana Julia: sim, gosto sim. Você está louco!*

*Eu: por que você fala que eu estou louco?*

*Ela (Ana Julia) leva a mão na sua boca*

*Eu: eu tenho alguma coisa na minha boca?*

*Ana Julia afirma com a cabeça e vai embora correndo a brincar com os colegas da sala* (Nota de Campo No.12 abril 16 de 2015).

Estas situaciones son recurrentes siempre me despido en medio de besos, abrazos, de mucho cariño y prometo regresar, acabo muy cansado de las actividades no solamente por lo que representa físicamente, sino también por el proceso mental de escuchar todos hablándome al mismo tiempo y yo intentando entender y descifrar el portugués, la lengua de los niños.

Es complicado retomar situaciones o conversaciones con los niños, son momentos de mucha espontaneidad y con una naturalidad absoluta y de la misma forma como llegan esos momentos desaparecen y no se vuelven a recuperar, simplemente quedan de esa forma, es difícil volver a entablar una conversación con el niño al respecto, ya que se disipa entre sus juegos, sus charlas, sus historias.

En concordancia, Vigotski (2007):“Al estudiar las definiciones dadas por el niño para uno u otro concepto, lo que estudiamos es en mayor medida su experiencia, su nivel de desarrollo verbal, que su pensamiento en el sentido propio de la palabra” (p.170).

Siempre estamos buscando sí lo que dice el niño es correcto, cómo lo dice, si corresponde a lo que ha aprendido, si se relaciona, si es coherente y lógico desde la lógica y óptica del adulto, ya que históricamente traemos ese concepto de infancia como un adulto que está en proceso de construcción....

Con esto aclaro que la situación con los adultos es muy diferente que con los niños, el adulto no sé, si es que hace un esfuerzo mayor por entender y trata de buscar los medios necesarios para poder tener una conversación, contrario a los niños quienes si no consiguen

entender bien lo que se les está hablando, alguna veces preguntan, otras simplemente dejan así y continúan con su rutina, cambian de actividad sin tan siquiera intentar entender o preguntar que se les está diciendo. No digo, que una cosa este mal y la otra este bien, ni viceversa, solo que la diferencia es notable, la cuestión radica en la diferencia cultural.

Sin embargo, siempre existirá un canal infalible que permite la vivencia, la comunicación, que irrumpe totalmente en cualquier diferencia que pueda existir: ¡el juego!:

Ya comienza la rutina del día, Nicolás como siempre me pide que juguemos en el suelo con los carros y en la pista, a lo que yo siempre accedo, me toma de la mano y me lleva hasta el centro de la sala para jugar con él, le pregunto qué porque me invita y solo me responde que porque yo soy su amigo y le gusta jugar conmigo (...). En definitiva él (Nicolás) y Ana Julia, siempre quieren jugar conmigo y estar a mi lado.

(...) vamos al patio de la escuela a jugar ahí continuamos por una hora, los niños corren por todos lados, algunos de ellos me enseñan a jugar con el “hula, hula” les sorprende que yo sepa jugar con el aro y me piden que les enseñe, Rafaele me dice que es muy difícil, que tal vez es porque yo soy grande y puedo hacer cualquier cosa (Nota de Campo No.14 abril 30 de 2015).

De hecho me enseñan cómo se hacen las cosas, como jugar, como aquel *doente*, extraño que llego para quedarse:

Ana Julia y dejamos de jugar así, ella me tomo de la mano y me llevo por todo el patio mostrándome cada uno de los juegos, me dijo que ella me enseñaría a jugar, ella hacia la golosa y me pedía seguirla, ella saltaba y contaba los peces y me pedía que lo hiciera, así sucesivamente juego por juego por todo el patio (Nota de Campo No.17 mayo 28 de 2015).

Asimismo en esa relación con el juego, me identifican como una persona que aprende despacio, sin mucha prisa y se relaciona mucho con la falta de comprensión de las cosas que me dicen o que yo les hablo:

yo decido entrar al juego con otros niños en un rincón, con los bloques y los dinosaurios, él [Nicolás] llega hasta ahí y me dice: tu pareces una tortuga, y se ríe fuertemente, se burla de mí, le pregunto qué porque está riendo y me responde que porque yo soy una tortuga, le pregunta que porque soy una tortuga y me dice que porque todo lo hago despacio, que debería ir más rápido y todo hay que explicárselo (yo creo que hace referencia a los juegos, que no cambio de juego rápidamente o que me canso rápidamente cuando corremos o cosas por ese estilo, ya que en algunas ocasiones he visto que se molesta por estas situaciones).

Nicolás: *Você é uma tartaruga tudo faz devagar e sempre tenho que explicar, não consegue entender nada* (Nota de Campo No.15 mayo 7 de 2015).

El pensamiento nuestro (como adulto) por lo general diría que el niño le pide a los adultos, o re-significa una nueva palabra para poder denominar al adulto, relacionándolo o asociándolo aquella palabra como el caso de la tortuga en el acontecimiento anterior o, como Vigostki (2007) lo describe respecto a otros autores:

Buhler también señala que cada nuevo objeto representa para el niño una situación – tarea que resuelve, según el esquema estructural general, designándolo con una palabra. Cuando le falta la palabra para designar el nuevo objeto, le pide a los adultos (BUHLER, 1923, p.54, apud VIGOSTKI, 2007, p. 162)

Pero, en realidad el niño no pide ayuda a ningún adulto, simplemente reelabora a partir de su experiencia, de su vivencia y define a ese extranjero y entiende lo diferente, va hasta ese otro y se vuelve hacia él con esa información reelaborando a partir de lo que tiene en su medio, en su vivencia, en su experiencia durante toda su con-vivencia.

La relación del habla en la con-vivencia a medida que avanzan los meses se hace cada vez más importante, incluso piensan que hablo otras lenguas, lo cual se torna interesante puesto que comienzan a hacer asociaciones como el caso del inglés, infiriendo que esa es la lengua que hablo, en uno de los acontecimientos:

Se me acerca Gabriel Eduardo y me empieza hablar sobre Michael Jackson y la música de él, me pregunta que si lo conozco y le digo que sí, empieza a cantar una canción de Michael, la cual no reconozco, me dice que es la que más le gusta a él y a su padre, me pregunta que si la conozco, le respondo que no, vuelve a cantar pero no consigo entenderle, parece que se desespera, me dice alguna cosa (tal vez relacionado a que no consigo entender) y se va a continuar jugando con los demás niños (Nota de Campo No.15 mayo 7 de 2015).

(...) pasamos al baño para lavar nuestras manos, en el transcurso de esta actividad:

*Amanda: você fala inglês...*

*Eu: por que você acha isso?*

*Amanda: porque sim, porque o jeito de você falar é como falar inglês.*

*Eu: a verdade eu falo espanhol, não falo inglês.*

*Amanda: eu não sei você que está falando mas, eu penso que você fala inglês (faz um gesto de chateada comigo).*

*Eu: mas você não precisa ficar brava comigo, né?*

*Amanda: você fala japonês? Hum (fica pensando) você fala italiano? (Ela responde) você fala é inglês (faz um gesto de que eu estou errado ao pensar que falo espanhol).*

*Eu: Amanda olha só, escuta: yo hablo español...*

*Gabriel Eduardo: você gosta da comida japonesa?*

*Eu: gosto sim e vocês gostam?*

*Gabriel Eduardo: nunca experimentei mas, eu quero experimentar sim (olha para Amanda)*

*Amanda: eu não quero...*

*Gabriel Eduardo: que isso menina é muito gostosa a comida dele.*

*Eu: Amanda, Gabriel essa comida não é de meu país a gente já experimentou algumas comidas de lá, lembram?*

*Gabriel Eduardo: sim, mas você cresceu muito porque comeu muita pipoca não é?*

*Saem correndo para sala, tento procurar eles depois e não consigo* (Nota de Campo No.17 mayo 28 de 2015).

Aunque, reconocen la diferencia que existe de mi forma de hablar con la de ellos (portugués):

(...) al escucharme hablar, Nicolas se me queda viendo con un gesto de preocupación:

*- Nicolas: cara, você fala muito estranho! É estranho o jeito como você faz.*

*- Rafaele: o que acontece, é que ele fala inglês e nós falamos português...*

*- Eu: como? Você falo o que de mim? Eu não falo estranho (falo para Nicolas) e não falo inglês (falo para Rafaele).*

*Os dois ficam olhando-me com muita fascinação e respondem rindo e ao mesmo tempo: sim, você fala muito feio...* (Nota de Campo No.22 septiembre 3 de 2015).

Además, en cada una de las actividades y rutinas en las cuales los niños se involucran, señalan el habla como parte fundamental para entrar en sus juegos, en sus historias, en su cotidiano como aconteció en el patio al buscar al pájaro Cucú que vive allí:

Alrededor de la Escuela existe un área donde hay muchos árboles los cuales colindan con el patio donde los niños salen a recreo, Emilie una de las niñas del grupo [4 años de edad] me toma de la mano y me pide que la acompañe a buscar entre los arboles al pájaro Cucú:

*Emilie: aqui é onde mora o pássaro Cucú que te falei... (aponta com os dedos para as arvores junto a pátio)*

*Eu: e que devo fazer?*

*Emilie: Você tem gritar pássaro Cucú vem cá, pelo nome dele Cucú, você não sabe?*

*Eu: Cucú, Cucú, Cucú (gritei três vezes no sentido do mato e Cucú não apareceu). Ele não me respondeu Emilie, ai eu que posso fazer?*

*Emilie: chama ele de novo...*

*Eu: Cucú, Cucú...*

*Emilie: você não está chamando ele direitinho.*

*(Parece um pouco decepcionada e chateada comigo)*

*Eu: o que aconteceu?*

*Emilie: ele nunca vai te conseguir entender desse jeito, não chamei mais ele, pode deixar...*

*Eu: Por que? Eu quero que ele apareça aqui...*

*Emilie: (chateada comigo) porque ele não te entende menino, deixa, deixa.*

*(Emilie saiu correndo e eu vou atrás dela)*

*Emilie: esquece, a gente vem depois, vamos para sala* (Nota de Campo No.15, mayo 14 de 2015).

Es difícil pronunciar algunas palabras en portugués, tener una acento, una armonía que se aproxime a algo familiar para los niños, algo que sea más próximo a su cotidiano a su

vivencia y convivencia, muchas veces fallo en ese intento y ahí es donde cobra más fuerza el habla como elemento diferenciador y fantástico para los niños:

Comienzan a llegar los niños, al llegar me ven sentado en una de las sillas de la sala y se acercan a mí para mostrarme la cartelera que hicieron con los diferentes animales que recortaron y pegaron en ella y señalan cual trajo cada quien, cual es el que más les gusta y cómo se llaman y voy repitiendo los nombres junto con ellos, en un momento uno de los niños señala un pescado:

*Criança: como chamam esse aí?*

*Eu: (tentando falar e pronunciar em português o qual é muito aproximado ao espanhol “Tiburón”) Tubarão*

*Todos os meninos: não, não é, é tubarão (todos me corrigem)*

*Maria Fernanda: você não sabe falar, repete depois de mim: tubarão...*

*Eu: Tubarão... (Todos riem quando eu falo e Maria Fernanda não para de rir) (Nota de Campo No.17 mayo 28 de 2015).*

Ahora bien, Vigotski (2007): “(...) ante todo, la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, el movimiento del pensamiento hacia la palabra y, a la inversa, de la palabra hacia el pensamiento” (p.438). No solamente acontece cuando yo hablo portugués o intento hablar en portugués, también cuando otras personas que hablan en portugués e intentan hablar algunas palabras en español, los niños se muestran sorprendidos e intentan llevarlas a códigos comunicacionales entendibles para ellos, más próximos, más familiares:

A Patricia se le dificulta decir algunas cosas que están en español como “bienvenido” uno de los niños corrige cuando dice esa palabra y dice “bem vindo” que es lo correcto en portugués; entre otras frases que debe decir “yo me llamo Thomas” (...) Los niños se muestran sorprendidos cuando escuchan las palabras en español (Nota de Campo No.31 agosto 18 de 2016).

Algunas veces siento que eso de ser extranjero para ellos, de ser extraño, lo comparan con ser un niño, de tener muchas cosas raras, muchos códigos diferentes, tal vez como los perciben los adultos pero, siempre están intentando aproximarse a su cotidiano, a su cultura infantil, para relacionarlo y hacer de ese acontecimiento su vivencia y experiencia, respecto a esas asociaciones aconteció lo siguiente:

(...) nos sentamos para hacer un dibujo del pollito, se nos entregan hojas y colores, mientras dibujo comienzo a cantar la canción de los Pollitos en español:

*Eu: Los pollitos dicen pio, pio, pio, cuando tienen hambre, cuando tienen frío (...)*

*Crianças: Os pintinhos dizem piu, piu, piu, quando sentem fome, quando sentem frio (as crianças cantam comigo) (...)*

*Eu: Patrícia em que idioma estão cantando as crianças?*

*Patrícia: em português mesmo, eu não conheço essa música, eles devieram escutar de alguma parte, eu acho da galinha pitadinha, sabe?*

*Eu escuto com atenção e se trata da mesma música que no espanhol* (Nota de Campo No.17 mayo 28 de 2015).

Los niños lograron identificar la canción que yo cantaba en español, ellos sabían cuál era la canción en portugués, tal vez por la similitud que tiene en el coro, por esa razón lograron identificar y me lograron confundir en un momento dado, pensé que entendían en español lo que la canción decía y todo se debe a la similitud de la misma.

“El pensamiento no se refleja en la palabra, sino que se realiza en esta” (VIGOTSKI, 2007, p.438) Respecto a eso sonidos familiares, a esas conversas entre los niños, entre los niños y extranjero, entre niños y profesora y entre los niños y los adultos, de esos sonidos que ya se hacen familiares, esas palabras que nos acostumbramos y se vuelven cotidianas a tal punto de acostúmbanos a esos sonidos.

En uno de los proyectos realizados en el aula, consistía en llevar una mascota a la sala acompañado por uno de los padres y en esa ocasión aconteció lo siguiente:

Se hace una roda de preguntas respecto al perro [Boby es la mascota de Nicolas el cual es llevado por su mamá a quien se le formulan las preguntas], me llama la atención que algunas preguntas que los niños hacen a la mamá de Nicolás, muchas veces no las entiende y Patricia o yo las repetimos para que ella pueda entenderlas y responder (Nota de Campo No.18 junio 11 de 2015).

Eso es lo que a todos nos hace ser extranjeros: el habla, cuando se trata de enfrentar una cultura nueva, en este caso aunque corresponden a personas del mismo país se dificulta por la diferencia de cultura adulta a cultura de los niños. Para el caso, de cuando se trata de pares de la misma cultura (entre niños o entre adultos) de acuerdo al siguiente acontecimiento se podría reafirmar dicha postura:

En la reunión de la mañana, la profesora Patricia presenta los niños que ingresan al grupo el día de hoy (Gustavo y Brenda) Patricia explica que serán nuestro nuevos compañeros en la sala, ninguno presta mucha atención, ellos simplemente comienzan a interactuar con ellos, a conversar y hacerse invitaciones a diferentes juegos en la sala (Nota de Campo No.18 junio 11 de 2015).

En esta tierra extraña para nosotros los adultos, somos los extranjeros que además observamos al niño como otro extranjero que deberá ser acogido lo más pronto posible dentro de nuestra cultura adulta. Ahora bien, yo adulto, extranjero (por pertenecer a otro territorio)

me encuentran más cercano por la misma condición en que ellos se encuentran, al no ser comprendidos al hablar con los adultos, al no tener esa capacidad comunicativa aceptable en una sociedad adultocéntrica, en ser *doentes* en aquella sociedad, eso es lo que nos acerca, esa diferencia nos atrae y, la encontramos fantástica y digo la encontramos en plural porque yo también la encuentro de esa forma, de allí la razón de una investigación con niños.

En contraste, en una llegada de otro niño nuevo (João) se presenta una situación similar en relación al tratar de entender la forma de cómo habla otra cultura (cultura infantil) además que João pertenece a otro Estado del Brasil

Algunas novedades en el grupo, comienzan a llegar los niños y veo que hay un niño nuevo en la sala:

*Eu: Patrícia quem é ele?*

*Patrícia: seu nome é João ele é de outro Estado [Patrícia fala o Estado de onde é] mais para o norte do Brasil, ele chegou até agora, é a primeira semana na Escola.*

*Eu: Quase acabando o ano, né?*

*Patrícia: pois é, tem sido complicado para compreender o que ele fala pelo sotaque que ele tem. O sotaque é muito diferente ao nosso (Nota de Campo No.20 agosto 20 de 2015).*

Me siento plenamente identificado con el niño en ese sentido, ya que siento como cuando yo llegue a Brasil. Por consiguiente, uno de los niños nuevos (Brenda) que se adhiere al grupo y que me ve por primera vez, se encuentra con lo mismo que hemos venimos hablando durante el transcurso de esta investigación, en el encuentro con el *doente*, con el diferente:

Nos encontrábamos en una actividad en las mesas distribuidas por la sala, yo estaba sentado al lado de Brenda, una de las niñas nuevas:

*-Brenda: por favor não falei mais inglês, não consigo entender nada do que você está falando. Me passa a cor vermelha por favor.*

*-Eu: como assim? Aqui está tua cor vermelha.*

*-Brenda: (notavelmente chateada comigo) para de falar inglês, não entendo nada pelo amor de Deus. (Chega em nossa mesa Gabriel Eduardo)*

*-Gabriel Eduardo: para de gritar com ele. Eu sei os números em inglês: one, two, three... (ele faz um gesto que esqueceu os números em inglês)*

*-Eu: quatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez (eu começo a contar em espanhol e Gabriel Eduardo e a Brenda prestam muita atenção e Gabriel começa a repetir os números comigo)*

*-Brenda: estou com muita dor de cabeça, você me deixa louca sempre falando em inglês. Quem é você?*

*-Eu: sou Math e você?*

*-Brenda: por que você estuda aqui? Você não fala bem, você nem sabe falar...*

*-Eu: por isso eu tenho que estudar com vocês...*

*-Brenda: mas você é muito grande para ficar na nossa sala (...) (Nota de Campo No.18 junio 11 de 2015).*

Y no solamente Brenda, sucede con otros niños que llegaron después al grupo, como por ejemplo João:

En una de las ruedas de conversación que hace la profesora, João se sienta a mi lado:

*Eu: oi, tudo bem?*

*João: você já ouviu o conto?*

*Eu: não, por que?*

*João: bem... (começa a falar sobre um cachorro que ele tem em casa, eu não consigo entender bem o que ele fala)*

*Eu: que o que você está falando menino?*

*João: me deixa falar? Você fala muito estranho, eu nunca ouvi falar alguém como você, esquisito mesmo.*

*Eu: como?*

*Patrícia: eu também não consigo entender o que ele fala (faz referência a João e a mim) (Nota de Campo No.20 agosto de 2015).*

En algún momento pienso sobre los problemas de comunicación que provoca el no hablar bien una lengua específica y más cuando se intenta comunicar con los niños y pienso que solamente puede acontecer en esta relación niños – adulto extranjero pero, algunas otras personas me manifiestan la dificultad que tienen de entender lo que digo, al igual la alta dificultad al tratar de comprender lo que dicen los niños y que muchas veces se torna en un ejercicio netamente de interpretación por parte de la persona que recibe el mensaje:

Continuamos con las actividades del día, vamos al comedor a merendar como es costumbre a media mañana, estando allí acontece lo siguiente:

- *Cristina (ajudante da cozinha): você consegue entender tudo o que eles falam (as crianças)? Eles entendem tudo o que você diz? Você fala muito bonito, algumas vezes é muito difícil entender o que você fala, mesmo que para entender as crianças a gente faz muitas coisas, é difícil entender elas (as crianças).*

- *Eu: é mesmo?*

Cada uno continúa con su actividad yo con los niños y Cristina colaborando con la merienda de los niños. (Nota de Campo No.20 agosto de 2015).

Es esa con-vivencia con las personas que frecuentan la escuela y que hacen parte del cotidiano de los niños y se habla en todos lados sobre la presencia de ese extraño en la escuela:

Llegada a las 645 de la mañana a la escuela, saludo a Cristina (ayudante de la cocina):

*Eu: bom dia Cristina*

*Cristina: bom dia Math. Imagina que ontem umas das crianças na hora da merenda perguntou por você...*

*Eu: sim, perguntou o que?*

*Cristina: si eu sabia de onde você era...*

*Eu: e você respondeu o que para ele?*

*Cristina: que eu não sabia nada. E perguntei para ele, si ele sabia e me respondeu que sim, que você era de outro planeta. Eu falei para ele que isso não era possível, que você era muito parecido com a gente, e que se você não fosse da terra mesmo estaria morando lá no seu planeta.*

*Eu: e ele que respondeu*

*Cristina: começo gritar que ele sabia que você era de outro planeta, porque eu era uma criança muito estranha (Nota de Campo No.23 septiembre 10 de 2015).*

Las comparaciones no se hacen esperar durante la con-vivencia con los niños y eso hace que nos aproximemos, que la lectura que hacen de mí se torne más familiar, sin nunca dejar atrás que lo que me hace diferente es mi forma de hablar, incluso llevan esa diferencia algunas canciones infantiles:

João insiste en que yo hablo muy raro:

*- João: você fala como o pato pateta.*

*- Eu: Não entendi o que ele quis dizer (e olhei pedindo ajuda para professora Patrícia)*

*- Patrícia: o que falou João?*

*- João: ele fala como o Pato pateta (fica rindo de mim)*

*- Patrícia: ele está falando de uma música infantil que fala sobre um Pato, você tem que ouvir ela, pode ser porque é como um trava-línguas, o cantor fala muitas coisas sobre o Pato.*

*- Eu: é mesmo?*

*- João: (rindo muito) fala igual que o Pato (começa a cantar as músicas más canta só um parte) Quá! Quá! Quá! Quá Quá! Quá! Quá! Quá! Quá Quá! Quá! Quá! Quá Quá! Lá vem o Pato...*

En la tarde llevo a casa y busco la canción a la cual se hace referencia, es una canción de Vinicius de Moraes "o pato":

*Quá! Quá! Quá! Quá Quá!*

*Quá! Quá! Quá! Quá Quá!*

*Quá! Quá! Quá! Quá Quá!*

*Lá vem o Pato*

*Pata aqui, pata acolá*

*Lá vem o Pato*

*Para ver o que é que há*

*Lá vem o Pato*

*Pata aqui, pata acolá*

*Lá vem o Pato*

*Para ver o que é que há*

*O Pato pateta*

*Pintou o caneco*

*Surrou a galinha*

*Bateu no marreco*

*Pulou do poleiro*

*No pé do cavalo*

*Levou um coice*

*Criou um galo*

*Comeu um pedaço  
De jenipapo  
Ficou engasgado  
Com dor no papo  
Caiu no poço  
Quebrou a tigela  
Tantas fez o moço  
Que foi pra panela*

*Caiu no poço  
Quebrou a tigela  
Tantas fez o moço.* (Nota de Campo No.21 agosto 27 de 2015).

En la convivencia siempre existe esa forma de comprendernos así, ellos consideran que hablo enredado, así piensen que soy confuso, así yo mismo crea que ellos no me entienden y que yo no les entiendo lo que me dicen, siempre aparecen vivencias que demuestran lo contrario a ese sentimiento de incompletitud, a ese inacabamiento:

Como siempre me invitan a jugar, entre las cosas que proponen es leer algún cuento, siempre accedo a las propuestas que hacen pero, algunas veces les leo en español, les leo todo el cuento en español y al final les pregunto si han entendido y siempre me responden que sí, incluso me repiten lo que dice en el cuento a través de las imágenes que tiene el mismo (Nota de Campo No.22 septiembre 3 de 2015).

En los diferentes espacios, acontece lo mismo con el habla incluso con los niños de otras salas:

(...) en el parque me encuentro con niños de otras salas quien se les hace curioso mi acento, algunos niños dicen que hablo extraño, de hecho Ariellí una niña de 5 años me pide que hable en portugués, y yo le respondo que yo estoy hablando en portugués:

*Arielli: fala português para mim...*

*Eu: mas eu estou falando português!*

*Arielli: não, você não está falando!*

*Eu: sempre falei português...*

*Ela com sua cabeça fala que não e saiu correndo pelo pátio* (Nota de Campo No.24 septiembre 24 de 2015).

Participé en diferentes espacios, eventos y rutinas de la escuela en ellas siempre que un niño nuevo con-vivía conmigo señalaba el habla como elemento diferenciador:

Al bajarme del escenario los niños me felicitaron por la participación en la obra de teatro [presentación realizada por el día de los niños] me dieron muchos abrazos, algunos de ellos eran de otras salas y se percataron rápidamente de mi acento:

*- Criança 1: você fala inglês?*

- *Eu: não, eu não falo inglês, por que?*
- *Criança 2: porque a gente não consegue entender nada do que você está falando, é engraçado né?*
- *Diego: ele não fala direitinho porque ele não é brasileiro.*
- *Esdras: sim, ele não é brasileiro não, ele é... de onde? (Olha para mim perguntando) sei, ele é da Colômbia e por isso ele fala estranho. Todo ficam rindo de mim (Nota de Campo No.26, octubre 8 de 2015).*

La diferencia puede encontrarse en cualquier lugar, el extraño puede aparecer en cualquier momento, puede llamar la atención del niño y causarle curiosidad, pero pierden ese interés rápidamente por esa diferencia, cosa que no ha pasado con la forma de hablar de una persona, algunas vivencias al respecto pueden resaltar tal acontecimiento:

(...) aparece en la cercanías de la escuela un habitante de la calle, les causa mucha curiosidad la presencia de esta adulto en el área, me llaman para verificar su presencia, me preguntan qué está haciendo, les responde que está descansando ahí en el piso, preguntan si él no tiene casa, a lo que respondo que no, que son personas que deciden vivir en la calle y su casa es la calle, lo cual les sorprende y comienzan a llamar al habitante de calle, quien hace caso omiso a los llamados, rápidamente se viran hacia mí y me preguntan que por qué el no atiende sus llamados y uno de los niños responde que tal vez es porque él no entiende lo que hablan así como yo y tampoco les habla porque no sabe hablar bien (Nota de Campo No.25 octubre 1 de 2015).

Intentamos buscar respuestas del por qué yo hablaba diferente, cuando digo intentamos es porque acordamos con los niños investigar por el habla era diferente, de donde salí eso de ser diferente por el habla ya que, existía tanta fascinación por la misma:

Patricia trae una vela y un chal para contar un cuento [*O menino esperto*], hacemos un círculo alrededor de ella y comienza a contar la historia, los niños están interesados en ella, hallan fantástico las semejanzas que tiene la descripción con la escuela donde están, al describir algunos aspectos como la comida les resulta feo y hace gestos de que no les gusta, es el caso del aguacate con sal.

Terminado el cuento Patricia les pregunta que como les parece el cuento: los niños responden que les gustó mucho, hallan interesante el viajar muchas hora en avión y prestan principal atención a que el niño Pedro [protagonista de la historia] no podía hablar, no se podía comunicar correctamente y le tocaba con sonrisas y abrazos.

Patricia pregunta para João como fue cuando el viaje en avión, ya que en la sala es el único que ha viajado de avión, él nos cuenta que el avión tiene un conductor y que desde arriba se ven las nubes y algunas montañas.

Yo intervengo en la conversación y digo que yo encuentro a Pedro similar a João ya que él no habla muy bien, João lo niega, dice que el habla correctamente y en ese momento se centra la atención en mí, en que yo soy el diferente en el aula, el que no habla bien, el que se cree un niño y no lo es:

- *Rafaelle: Você fala diferente, porque sua mãe sempre te falo assim errado.*
- *Gustavo: Você fala diferente porque você é diferente*
- *Patrícia como diferente? (Gustavo sonrío y me mira inquieto y solo ríe)*

- *João: Você é diferente porque os pintinhos não gostam de você, só gostam de nos.*
- *Milena: ele fala diferente porque não fala direitinho, ele sempre fala errado.*
- *Gabriel Simões: sim, ele só fala coisas erradas.*
- *Kathelyn: ele fala diferente porque comiu muito bolo.*
- *Todos: sim, ele fala diferente porque comeu muitos doces e muitos biscoitos.*
- *Patrícia: por que ele é diferente?*
- *Maria Fernanda: porque ele é diferente, porque sua mãe pegou seu sapato e lavou o seu.*
- *Patrícia: por que o Math fala diferente?*
- *Maria Fernanda: porque ele fala diferente.*
- *Kathelyn: porque ele cresceu muito e ficou assim.*
- *Rafaelle: por falar errado, os pintinhos vão morder a ele, vão o picar a ele. Ele saiu de ovo e vai virar um pintinho.*
- *Gustavo: você fala diferente porque cresceu falando diferente.*
- *Math: galera, vamos combinar um negócio aqui, a criança que adivinhe porque eu falo diferente vai ganhar um presente, daqui a duas semanas vocês me têm que perguntar, têm que pesquisar porque eu falo assim como vocês dizem que eu estou falando, se em duas semanas ainda não adivinharam eu vou revelar um segredo para vocês. (As crianças ficaram muito ansiosas por saber e começaram a me perguntar porque eu falava assim desse jeito e começaram a reiterar suas hipóteses que já tinham planteado.)*
- *Patrícia: olha o que Math está combinando com vocês, duas semanas para encontrar uma resposta.*
- *Rafaelle: você fala diferente porque dormiu muito, acertei?*
- *Math: acerto nada Rafaelle*
- *Kathelyn: você comeu muito é isso, eu sim acertei.*
- *Math: Nada*

Entonces, Patricia propuso a los niños dormirse en el suelo para ver si cuando despertáramos hablábamos diferente, todos nos acostamos en el suelo y el único que despertó hablando diferente fui yo, eso dije yo y todo los niños no paraban de reír (Nota de Campo No.27 octubre 22 de 2015).



Durmiendo para despertar hablando diferente

Son muchas las ideas que se vienen a la cabeza al intentar descifrar por qué yo hablo diferente y viene apareciendo durante el transcurso de toda la investigación:

- Milena: *eu não sei porque você fala diferente. (Fica pensativa um momento) deve ser porque papai do céu deu esse jeito para você além disso, você deveu trocar sua boca e por isso você fala muito diferente. Eu acho que por isso fala diferente, acertei?*
- Eu: *acertou nada Milena, não entendi, como assim o papai do céu? Como assim que eu troquei minha boca?*
- João: *não, não (fala para Milena) ele é assim (sinalando-me com o dedo) porque papai Noel trouxe ele assim e foi Deus que fez isso.*
- Gustavo: *(pensativo, com a mão na cabeça) entendi, ele é assim diferente (Nota de Campo No.28 octubre 22 de 2015).*

Pero, siempre la diferencia tiene que ver con el habla, y siempre intentando convivir con mi forma de hablar y con el idioma de ellos, en esa vivencia hasta cuentos de la lengua hispana llevo para ellos, por la fascinación que tienen no por mi idioma como tal, sino por mi forma de hablar portugués:

Saco un libro de Rafael Pombo y me dispongo a leerles el cuento del Renacuajo Paseador en español, al escucharme ellos se muestran muy interesados, en un comienzo concentrados en lo que estoy diciendo y periódicamente les pregunto en portugués si están entendiendo todo lo que yo estoy hablando, y responden que sí, transcurrido unos minutos del cuento

perdo la atención de ellos y comienzan hablar de los dibujos que hay en el libro.

Pregunto que entendieron de la historia y dicen que es de un sapo que está en la selva haciendo referencia a los dibujos que están en el libro, ya que lo que hable en español no entendieron, el grupo finalmente se disipa y comenzamos la siguiente actividad (Nota de Campo No.29 noviembre 5 de 2015).

Continuo mostrando para los niños cosas que se pueden aproximar a ser diferente, cuestiones de fronteras y de límites, marcados en los mapas oficiales pero, continúa llegando a la conclusión acerca del habla de las personas:

Patricia saca un mapa de la tierra y un avión de juguete que trajo y le pregunta a los niños de donde creen que es Mathusalem y a donde fue que viajo “o menino esperto” ellos solo señalan Brasil en el mapa y se encuentran fascinados con el avión. Yo intervengo y les señalo dentro del mapa de donde soy, les digo que de Colombia y que allá así como dijo Rafaele hablamos español una lengua diferente al portugués.

Patricia les dice que Pedro, viajo en ese avión desde Brasil y mueve el avión hasta Colombia y ellos hablan del color del país es Amarillo, porque es el color del país, entonces Patricia me dice Math tu nos puedes decir de dónde eres, como es allá que país es ese, le respondo yo soy de Colombia, yo vivo allá, pregunto para ellos, si conocían Colombia a lo que responden que no, les digo si alguna vez escucharon de Colombia y me responden que no. Amanda levanta la mano y dice que si que ella si ha escuchado, le pregunto qué sabe de Colombia y me responde que allá hablan muy diferente y le pregunto porque crees que allá hablan diferente, porque no hablan como hablan los brasileros y no saben responder, le pregunto lo mismo a Rafaele y uno de los niños responde que por la comida (Nota de Campo No. 30 noviembre 12 de 2015).

Intentado llegando a esas cosas que nos hace diferentes el uno del otro, siempre aparece la lengua como ese elemento diferenciador aunque, algunas veces sean señaladas las formas de vestir de las personas, la comida, los lugares donde viven entre otras:

[en una actividad propuesta en el aula donde se narra el cuento *Les Petites Crapules Thomas Sympa* según la traducción al portugués “*As Pequenas crápulas Thomas Simpático*” del autor Tony Garth se realiza una rueda de conversa] (...):

- Milena: *eles não eram amigos porque um falava espanhol e o outro falava outra língua, falava o português, eles se tornaram amigos para sempre por isso.*

- Eu: *Tia (professora), eu não entendi, porque eu não pude assistir a história, mas eles como eram iguais ou como eram? Porque eu não conheci eles, eles eram iguais?*

- Ana clara: *eles falavam outra língua.*

- Patrícia: *eles eram iguais ou diferentes?*

- Crianças: *eram diferentes! (...)*

- Patrícia: *por que? Mas eram diferentes ou iguais?*

- Maria Fernanda: *porque um falava inglês e o outro outra língua.*

- *Eu: a gente como faz para identificar como se é diferente? Conhecem alguma pessoa que seja assim diferente?*

- *Crianças: sim*

- *Giovanna: eles não eram iguais (...)*

*(En esa discusión entra uno de los niños)*

- *Pier: Ele não falava uma língua normal (faz referência que um das personagens não falava português)* (Nota de Campo No. 31 agosto 18 de 2016).

Seguidamente les muestro el video y dicen que esos niños son muy diferentes a ellos y que hablan inglés, que hablan extraño (idioma español” pero que les gustan esos niños porque juegan como ellos con balón, de bicicleta a correr, entre otros y dicen que son parecidos a los que se encuentran en el libro. Ahora bien, en cuanto a la ronda infantil les gustó mucho, hicieron la actividad completa y dijeron que la ronda era extraña porque estaba en otra lengua (Nota de Campo No. 32 agosto 25 de 2016).

Continuando la actividad los niños continúan concentrados en los niños brasileros indígenas, les parece curioso que estén solo en short “eles estão pelados” les explico que no, es un forma de vestir por el calor y las condiciones que deben tener ahí en la selva donde viven. Mientras doy esta explicación Pierre me dice que yo hablo diferente a ellos, me pide decir cadeira, yo repito y el me dice que sí que hablo muy diferente a ellos y Luyan me dice que hablo inglés (Nota de Campo No. 33 septiembre 1 de 2016).

En fin, la idea no es dicotómizar al niño entre lo social y lo biológico o, como si fueran dos niños diferentes uno el que el adulto quiere y, otro el que realmente está en ese pensamiento infantil. Aquí estamos frente al niño del pensamiento infantil, estamos frente al niño real, quien define al adulto extranjero como un enfermo y lo hace libre y espontáneamente.

Afirmo lo anterior, ya que, dentro de nuestras sociedades, podría llegar a ser una falta de respeto que un niño diga para otra persona (adulto, extranjero o no) que tiene alguna enfermedad; se presenta ante mí un niño sin filtros impuestos por la sociedad, dentro de su terreno, en su espacio, con sus reglas, (que para la visión adulta parecieran que no existiesen esas reglas) lo que le permite discernir que esa persona es diferente.

Lo anterior no hace que sean dos niños diferentes (escolarizado y no escolarizado; los niños que participaron en la investigación y los que no), lo anterior es provocado por el propio pensamiento humano, por el propio pensamiento infantil. Ya que eso que nos constituye nos permite tener pensamientos individuales pero, que de otra manera están permeados por la experiencia, la vivencia, no solamente nuestra sino, de nuestra especie a través de nuestra cultura.

Reconocido por el propio Vigostki el niño daría aquí una respuesta sincrética, ya que no ha tenido acceso a esta experiencia a esa vivencia con un extranjero, o las ha tenido pero, tienen que ver con otros extranjeros con otras vivencias a esta que aparece espontáneamente en el aula, conoce extranjeros que hablan inglés por los medios de comunicación, músicas, video juegos, la misma enseñanza de otra lengua (ingles) en los currículos de las escuelas como también otras lenguas como el japonés por los video juegos, películas, dibujos animados entre muchos otros pero, un extranjero colombiano, que habla español, que se presenta en el aula solo se dio en esa con-vivencia.

### **6.1 Alguna con-vivencia con los padres de familia: *medo com os estranhos***

Todo lo dicho anterior, han sido las vivencias a través de la con-vivencia con los niños en la escuela. Sin embargo, este apartado trata de un acercamiento hacia los padres y lo que se puede evidenciar en esta alteridad, en esa visión que tenemos del otro.

Respecto al título que hace referencia a esa reunión con los padres de familia, donde a solicitud de la profesora se realiza ese encuentro ya que, alguno de los padres de familia mostró alguna preocupación por lo que los niños decían en sus casas.

Obviamente, en este encuentro era importante discutir sobre lo que los niños decían sobre mí en sus casas, antes de ser un ejercicio de corroboración de alguna información, consistía más en dejar atrás la preocupación de los padres, ante eso uno de los padres de familia manifiesta lo siguiente:

*Mãe do Gabriel Eduardo e Vitoria falam: “a questão da confiança e a socialização com nossos filhos tem que ver mais por causa do **medo com os estranhos** com quem nossos filhos se relacionam, não é questão que seja você, porque eles tem um professor Emerson, o professor de educação física, senão pôr a questão de uma relação com um estranho que a gente não conhece, que nunca viu”* (Nota de Campo No.18, junio 25 de 2015).

Pero, ese miedo se empieza a disipar con mi presencia en la sala y a medida que transcurre mi presentación ante los padres, no porque no se haya firmado un consentimiento informado o que la escuela no haya presentado la investigación desde un inicio sino, que los padres de familia no habían tenido la oportunidad de encontrarse tan próximos mí, en un encuentro más personal.

A diferencia de los niños, en ese encuentro más íntimo, por así decirlo, uno de los padres de familia manifiesta ese miedo con los extraños y sobre todo ese recién llegado que

no conocen bien y que además es un hombre lo cual, no es muy habitual en el trabajo relacionado a la educación infantil. Frecuentemente estos trabajos son realizados por las mujeres (crianza, cuidado, educación, entre otros); aunque en el acontecimiento presentado el padre de familia hace alusión a que en la escuela existe otro profesor.

Lo anterior, daría para un trabajo de investigación (que aportarían a otros tantos que ya existen) pero, no es pretensión de este trabajo discutir esas cuestiones de género en el trabajo con infancias sea desde el ámbito que sea.

Volviendo a la situación del miedo que puede causar el extraño, sacando ese extraño de las cuestiones de género, sino, viendo ese extraño como extranjero mismo, comienzo mi presentación con mi nombre completo, estudios realizados y contándoles que estoy realizando un doctorado en educación en UFJF, rápidamente los adultos (padres de familia) se percatan de mi acento diferente y pregunto para ellos que han hablado los niños de mí en sus casas:

*-Mãe do Gabriel Eduardo: “Gabriel falo que a criança que fala japonês é seu amigo”*

*-Mãe da Ana Julia: “minha filha me falou que tem um amigo na sala que comeu muito e que por isso cresceu mais que todos (faz referência a mim)”.*

*-Mãe da Vitoria: “ela fala que tem um tio careca de barba” (Nota de Campo No.18 junio 25 de 2015).*

Se abre un debate acerca de la confianza de los niños conmigo y la importancia de que ellos como padres sepan lo que está sucediendo en el aula con sus hijos y quienes están acompañando el proceso, los papas agradecen que me haya presentado formalmente antes ellos, les explico que por razones del proyecto preferí esperar. Les comento algunas situaciones que se han presentado con los niños y la confianza que se ha generado debido a la relación de ellos conmigo en el aula. Volvemos nuevamente a lo que los niños piensan acerca de mí:

*Mãe da Milena: “ela disse que é o tio de barba, que ele fala muito estranho é um amigo novo que chego à sala.”*

*-Mãe de Maria Fernanda: “ela fala que é um colega muito legal, que ela brinca todo o dia com ele, que gosta muito dele”*

*-Mãe de Ana Julia: “além disso, lembro que me falo que você fala muito estranho e me pergunto se você vinha de Frozen (Filme Infantil).*

*-Mãe e pai de Rafaëlle: “ela fala que você fala todo errado, que não gosta de você por isso”.*

*-Mãe de Katleen: “minha filha me falou que você cresceu demais porque sempre come muito fruta, mas que não falava bem” (Nota de Campo No.18, junio 25 de 2015).*

Terminé recomendándoles que cualquier cosa que sus hijos comentaran sobre mí era de vital importancia para mi investigación, que les agradecía por la oportunidad de trabajar con sus hijos, algunos de ellos afirmaron que mi presencia en el aula con ellos había sido importante incluso, afirmaron que gustaban de las películas en otros idiomas diferentes al portugués y que siempre que iban a ver alguna cosa preferían en otros idiomas, cosa que se les hacía importante en el aprendizaje de sus hijos. Al finalizar algunos padres se me acercaron y me felicitaron y agradecieron por hacer parte de la educación de sus hijos.

Es importante, tener en cuenta esas otras voces, esas otras personas que aunque al parecer no participaron directamente en la investigación, hacen parte de esa sociedad en la cual estamos inmersos y por estar inmersos en ella nos afecta de algún u otra forma, que hacen parte de ese **ENTRE VOCES (ÊS)**, que explicaré en el siguiente capítulo.

## 7 ENTRE VOCES (ÊS): É AÍ ONDE EU MORO, NO BRASIL MESMO. CUESTIONES DE FRONTERAS, TERRITORIOS E ALTERIDADES.

Lorenzo descobriu na estante o Atlas, um antigo Atlas do IBGE, dos meus tempos de estudantes que guardo até hoje, logo me perguntou o que era aquele livro, disse que era um livro de mapas dos lugares do mundo...e me perguntou onde era seu lugar no mundo, a minha resposta e as poucas palavras bastaram para ele se apaixonar por aquelas páginas, aquele livro virou um companheiro que foi carregado durante vários dias. Era compartilhado com outras crianças e adultos, chegou, inclusive, a ser levado para a sua escola, sempre que encontrava alguém perguntava: você sabe onde é o seu lugar no mundo? Logo tratava de mostrar ou ele mesmo indicar onde achava que seria, um dia o vi conversando com a sua cachorra, dizia que os cachorros também deveriam ter lugares no mundo, ele logo, logo ele iria descobrir e contar para ela (LOPES, 2012, p.214).

El epígrafe y el título de este capítulo muestra por un lado cuestiones de la vida, del territorio y las vivencias en el espacio de las personas protagonistas de estos acontecimientos y por otro lado, como se van construyendo las fronteras que separan, distancian, limitan, jerarquizan, someten, empoderan entre otros muchos adjetivos calificativos que podríamos usar al momento de hablar de esos espacios que habitamos y que nos habitan, entre voces (*ês*): entre voces y *entre vocês* (entre nosotros).

En consecuencia, viene siendo lo que los diferentes campos de estudios definirían como identidad, alteridad y otros adjetivos que vinculan el ser - estar en el mundo de las personas y sus relaciones con los espacios, los tiempos y los diversos grupos sociales.

De acuerdo con la propuesta de “entre voces” de Corona (2007) como parte de esa compenetración o entendimiento que propone a partir de los actores que se entrevén en esta investigación y se exponen los otros y me expongo yo antes ellos y sugiero el término *entre vocês* (la traducción textual del portugués al español sería entre ustedes) porque no solamente son esas voces que aparecen, sino esos otros (ustedes / *vocês*) que me habitan y que habitamos a todos esos otros.

Me atrevo a proponerlo como un juego de palabras al poner en diálogos los dos ricos idiomas que habitamos y que nos habitan, entre los que estamos entre voces / entre *vocês*, español / portugués, entre escuchas amorosas / entre ustedes en los cuales resultamos afectados todos en la con-vivencia.

Vigotski (obras diversas) al traer el concepto de vivencia y definirla como la relación del ser humano con el medio (entendido ese medio en su sentido más amplio) ya se evidenciaban reflexiones involucrando la dimensión del yo y del otro. Serguei Jerebtsov

(2014) nos recuerda de la condición de autoría presentes en la vivencia entre las personas y sus mundos:

Vivencias son el proceso de formación por la personalidad de su relación con las situaciones de la vida, la existencia en general con base en las formas y valores simbólicos transformados por la actividad interna, prestados de la cultura y devueltos a ella (Traducción nuestra, citación de la primera Revista Veresk, p.19).

Sería el propio Jerebtsov (ídem) en retomar el concepto de Zona de Desarrollo Inminente que apunta esta situación de yo/otro/nosotros presentes en las ideas de ese autor y que constituye nuestra singularidad, volviendo a sus palabras:

La Zona de Desarrollo Inminente elabora las condiciones, los instrumentos, el espacio semántico para la vivencia de un nuevo yo. En actividad conjunta, en la cooperación, en la co-existencia, en con-vivencia nace el nuevo yo. Y ese nuevo yo exige vivencias para la elaboración de determinaciones, adaptaciones para el yo renovado. En relación a esto, N. Zabolotski declaró de modo certero: “Yo solamente soy un corto instante de la existencia de terceros”. O sea, la vivencia realiza una función constructiva (que da a luz, que proteja, que desarrolla) y una función de adaptación. La dialéctica de la construcción de lo nuevo, por un lado, y de la adaptación, por otro, apunta para la necesidad de las vivencias, para la condición de un desequilibrio dinámico, para esta inquietud permanente del hombre, que es consecuencia del “eterno despreparo de la existencia” (M. M. Bakhtin) (Ídem, p. 20. Traducción nuestra).

De aquí en adelante en este capítulo hablaré de entre voces (*ês*) como ese otro entre nosotros escuchándonos, ese ustedes en mi escuchándome, alterándonos y transformándonos, pero siempre transitando en esa frontera que nos permite hacernos visibles todos, ya sea, como otros (ustedes) y yo (nosotros) y en cualquiera de los sentidos en los que se puedan encontrar los pronombres con el fin de escucharse y compenetrarse.

Como bien lo manifiesta Corona (2007) la idea de intercultural, de intercambio crea muchas inquietudes a su alrededor porque, al parecer en ese intercambio el centro de la discusión son las culturas y no el dialogo sobre la diferencia en el espacio público:

“Entrecultura”, por lo tanto, nombra las relaciones políticas “entre” sujetos distintos, en el espacio público. “Entre” no sugiere acuerdo, compenetración o entendimiento; sugiere la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde los otros se exponen y al exponerse existen. Uso el prefijo “entre”, como se utiliza en “entrever” o “entresacar”, es decir, poner en juego sólo una fracción del todo. Me aparto del prefijo “inter” - “interrelación”, “intercambio” o “interculturalidad”-, que sugieren generalidad, equidad y reciprocidad (CORONA, 2007, p.13).

De este modo, es que entre voces (*ê*s) me permite desarrollar ese entre-lugar en el cual nos encontramos en dialogo con los niños, en un espacio aparentemente público que, paradójicamente se encuentra encerrado y aislado de la sociedad, como sostiene Tonucci (2004): “Infancia separada, cautiva, encerrada, una infancia acompañada, defendida, una infancia que no puede explorar, descubrir, maravillarse... porque no puede jugar” (p.33).

Pero, es en ese espacio, en ese mismo muro que separa la escuela de la sociedad, como fronteras, entendidas estas fronteras como las que se demarcan políticamente por un estado/nación (institucionalidad), donde se da el dialogo entre niños y adultos, entre niños y extranjero, entre extraños y *doentes*, todo forjado por el lenguaje.

Al parecer esos muros de la escuela y esas fronteras de estado nación políticamente establecidas, no nos dejan del todo aislados, sino son específicamente ellas, las que nos permiten estar entre voces (*ê*s) nos permiten entre vernos y reconocernos los unos con los otros a partir de nuestras diferencias, sea cual sea la que se haya impuesto.

En el paisaje se levantan materiales simbólicos y concretos que se convierten en elementos que marcan las diferencias entre las personas, el espacio de las diferencias se va formando lentamente y, de forma dialéctica, posicionando a las personas de forma diferenciada en la vida y en la sociedad. Esta constitución no está exenta de valores, de signos y de muchos "materiales" que aparentemente, planifican la existencia humana, pero que en realidad la pone en situaciones estratificadas y los niños no están fuera de ese proceso.

El acontecimiento citado por Lopes (2012) dialoga con el acontecimiento el cual conforma parte de este título:

En una de las actividades propuestas, la cual consistía en revisar en un mapa y ubicar el lugar de origen de los personajes de los cuentos narrados en el aula (“*O menino esperto*” y “*Les Petites Crapules Thomas Sympa*”), se presenta la siguiente conversación:

- *Eu: você conhece isto aqui? (Mostrando para eles o mapa)*

- *Maria Fernanda: sim, eu conheço sim, é o mundo todo.*

- *Eu: pensei que você não sabia... (fíco com cara de pensativo)*

- *Maria Fernanda: (ela pensa e me mostra no mapa) é aí onde eu moro, no Brasil mesmo.*

- *Eu: é mesmo, sabia não.*

- *Maria Fernanda: sim, eu moro aqui, Brasil é perto da Escola, o Brasil é Juiz de Fora*

*(Peço para ela me mostrar de novamente no mapa e tiro uma foto e adiciono nesta nota expandida)*



(Nota de Campo No. 31, agosto 18 de 2016).

Es aquí donde se conjuga una pregunta y una respuesta dada en un cronotopo evidentemente diferente: ¿sabes dónde es tu lugar en el mundo? (*you know where you are in the world?*) La respuesta puede ser: es ahí donde vivo, en Brasil (*it is there where I live, in Brazil*). Una pregunta y una respuesta sencilla pero, son de aquellas preguntas y respuestas que te llevan a reflexionar donde es tu lugar en el mundo y si ese lugar es donde naces, en donde vives o en donde estas circunstancialmente.

María Fernanda y Lorenzo dos niños con infancias totalmente diferenciadas pero, aparentemente ambos extranjeros, extraños preguntándose y buscando las mismas respuestas que un día usted o yo nos hicimos y, tal vez, no encontramos una respuesta en concreto en un mundo hecho por adultos, desde una perspectiva de adultos en el cual nos encontramos.

Aunque mi historia se repite minuto tras minuto, día con día, año tras año, nunca se dio en el mismo espacio ni, tan siquiera, en el mismo tiempo, ya que son narrativas vividas en los cotidianos de diversas personas que son atravesadas por esos discursos de ser diferentes, de estar *doentes*, de ser extranjero en diversas geografías y tiempos, conjugándose en esa idea cronotópica de Bajtín que provoca distanciamientos y aproximaciones entre esas dos categorías que co-existen: espacio – tiempo; y que tal vez nos hacen vivir en una frontera que no tiene límites. Esa cronotopia los define Bakhitin (2014, p. 211) como:

*A interligação fundamental das relações temporais e espaciais (...) chamaremos cronotopo (que significa “tempo-espaco”). (...) No cronotopo (...) ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensível(...)o tempo condensa-se, comprimi-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaco intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaco, e o espaco reveste-se de sentido (...) com o tempo.*

Parece ser paradójico hablar de una frontera sin límites pero, en esa construcción de una categoría como es el ser extranjero se puede afirmar que eso que al parecer debería tener una frontera no la tiene, ya que, dependería de esa relación espaco – tiempo (cronotopo) para conseguir definir una frontera que nos sea claramente marcada y comprensible a nuestros sentidos.

Esas fronteras pueden ser percibidas de esa forma por los niños, los cuales no demarcan una frontera convencional, de fronteras establecidas o definidas retóricamente sino, por el contrario, desde la diferencia y el distanciamiento que provoca la vivencia y la experiencia en cada uno de sus contextos y realidades posibles, donde habitamos y nos habitan desde esas entre voces, *entre vocês*.

En mi vida el no reconocirme extranjero desde un inicio, desde mi infancia deja entrever esa idea de cronotopia en el uso de esas palabras a través del tiempo – espaco la cual se va modificando de acuerdo a esos contextos históricos y geográficos en las que son pensados y repensados. Tal vez, en el tiempo y en el espaco geográfico en el cual me encontraba no alcanza a verme como extranjero pero, no significaba que no lo fuese, no había sido nominado como tal, de la misma manera que Lorenzo y María Fernanda aun no lo habían reconocido.

Pasaron muchos años para que consiguiera reconocirme como extranjero y poder traerlo a mí e identificar cada una de esas características en mí, solo a través de la luz de los otros. El proceso que sufre el lenguaje específicamente las palabras en el habla cotidiana provoca que no existan verdades absolutas sino, verdades sujetas a la aprobación de los contextos históricos y geográficos en las cuales son habladas.

Por lo anterior, para poder hablar de esas cuestiones de fronteras, territorios e identidades/alteridades, podemos comenzar por denotar algunas características que tiene el territorio como lo puntualizan Haesbaert & Limonad (2007, p.42 - 43):

-En primer lugar, es necesario distinguir territorio y espaco (geográfico); ellos no son sinónimos, a pesar que muchos autores los utilizan como sinónimos indiscriminadamente – el segundo es más amplio que el primero.

-El territorio es una construcción histórica y, por lo tanto, social, a partir de las relaciones de poder (concreto y simbólico) que involucran, al mismo tiempo, sociedad y espacio geográfico (que también es siempre, de alguna manera, naturaleza);

-El territorio posee tanto una dimensión más subjetiva, que se propone nombrar, aquí, de conciencia, apropiación o en algunos casos, identidad territorial, y una dimensión más objetiva, que se puede nombrar de dominación del espacio, en un sentido más concreto, realizada por instrumentos de acción político-económica (Traducción nuestra)

Por lo tanto, y de acuerdo con el propio Haesbaert (2004, p.21) tiene una estrecha relación con los procesos políticos institucionales que para este caso, no solamente se convertirían en territorios los países de donde provienen cada uno de los protagonistas de esta investigación sino también, la escuela, la sala y cada uno de los territorios demarcados por la institucionalidad de la Escuela donde acontece y que habitamos y nos habita como lo reconocen los propios niños:

Continuando la actividad de los mapas, viendo el mapamundi, los niños se sienten emocionados de ver tantas cosas, tantos colores y de que la profesora les muestre los diferentes países:

- *Patrícia: esse aqui é o Brasil, vocês conhecem.*

- *Maria Fernanda: eu moro no Brasil, Brasil é muito perto da Escola, o Brasil é Juiz de Fora.*

- *Eu: como assim?*

- *Maria Fernanda: como assim o que? (Com cara de preocupação olha para mim e outra criança intervêm na conversa).*

- *Pierre: lembra que ela falou que é no Brasil onde ela mora, também eu, é ai onde eu moro, muito perto da Escola. Olha ai (me mostra no mapa) esse aqui, esse pequenininho é o Brasil, você não sabe de nada.*

- *Milena: eu também moro aí e também viajei para outro país, viajei para o Rio de Janeiro.*

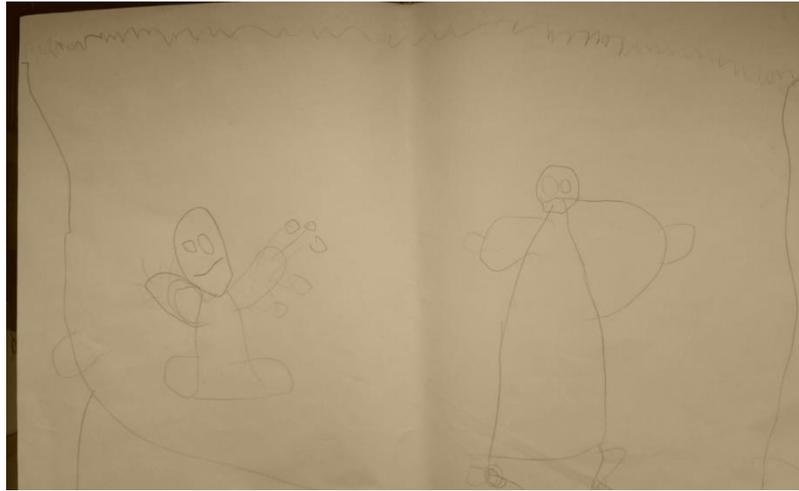
- *Maria Fernanda: sim, mas essa aqui é a escola, a gente não pode sair daqui, só quando os pais vem pegar a gente.*

*(Todas as crianças se espalham pela sala)* (Nota de Campo No. 34, septiembre 8 de 2016).

Los niños tienen unas lógicas diferencias para mostrar y re-elaborar esos territorios y sus fronteras, como ellos se reconocen y se visualizan en cada uno desde las lógicas infantiles, desde esa cultura diferenciada del adulto:

Cuando la profesora muestra el mapa del mundo con diferentes niños, ellos dicen que ese mapa es especial porque tiene muchos niños distribuidos por todo el mundo. La profesora explica que los niños están en diferentes lugares del mundo, ellos responden que ellos hacen parte de ese mapa, pero no se ubican dentro de él (Nota de Campo No. 32 agosto 25 de 2016).

En ese sentido, los niños se localizan en ese mundo, dentro de esa lógica, intentando de alguna manera reconocerse y responder esa pregunta que hacia Lorenzo y que de cierta manera respondía María Fernanda, de esa manera Rafael nos presenta su mundo de la siguiente manera: *“Rafael: eu fiz minha família no mapa, fiz minha família no mapa porque eles moram no Brasil e eu achei não”* (Nota de Campo No. 32 agosto 25 de 2016).



Dibujo realizado por Rafael

Y de esta forma se ve el mundo de los niños se marcan los territorios y nos muestran cómo se localizan en los mundos de la infancia, donde podemos entre vernos, entre voces, *entre vocês* y donde cada uno cumple una función fundamental en el reconocimiento de ese otro:

*Vitoria: Laranja é Brasil porque essa cor é bonita de mais; a casa é Colômbia mesmo, no meio você vê as linhas do mundo inteiro [as linhas que faz referências são os meridianos e os paralelos que viu no mapa-múndi] fiz uma floresta onde eu vou acampar com a minha tia.*



(Nota de Campo No. 32 agosto 25 de 2016).

Además, otro de los niños explicando el mapa que hizo: *“Matheus: a bolinha é a Colômbia e as casas da Colômbia que são de cores para que fiquem mais bonitas, as casas de fora são as casas da Colômbia, lá é todo assim”* (Nota de Campo No. 32 agosto 25 de 2016).



Dibujo de realizado por Matheus

Otro de los acontecimientos:

*Milena: isso daqui é o mapa, as cores para ficar mais bonita. Brasil é de cor azul, Colômbia está lá acima da cor lilás e amarelo é minha cidade São*

*Pedro [faz referência a um bairro de Juiz de Fora na região onde se localiza a escola] é o único perto daqui*



(Nota de Campo No. 32 agosto 25 de 2016).

A lo largo de este texto varias fronteras se han cruzado, muchos territorios e identidades/alteridades se han trasgredido, intentado buscar nuestro lugar en el mundo, mismo que tengamos la certeza que nuestro lugar en el mundo sea Brasil para el caso de los niños protagonistas de esta historia o de Colombia para mi caso, pero nos conforman más lugares, más territorios, más culturas, más espacios o podemos ser simplemente de un solo lugar? No será más bien, que transitamos entre fronteras? Entre múltiples fronteras todo el tiempo.

Pero siempre nos encontramos en una sola frontera política, marcada por un estado, por un sentimiento de nacionalismo que muchas veces nos hace sentirnos clandestinos como dice una canción de Mano Chao:

Clandestino  
Mano Chao

Solo voy con mi pena  
Sola va mi condena  
Correr es mi destino  
Para burlar la ley

Perdido en el corazón  
De la grande babylon  
Me dicen el clandestino  
Por no llevar papel

Pa' una ciudad del norte  
Yo me fui a trabajar  
Mi vida la dejé  
Entre ceuta y gibraltar

Soy una raya en el mar  
 Fantasma en la ciudad  
 Mi vida va prohibida  
 Dice la autoridad

Solo voy con mi pena  
 Sola va mi condena  
 Correr es mi destino  
 Por no llevar papel

Perdido en el corazón  
 De la grande babylon  
 Me dicen el clandestino  
 Yo soy el quiebra ley

Mano negra clandestina  
 Peruano clandestino  
 Africano clandestino  
 Marihuana ilegal

Solo voy con mi pena  
 Sola va mi condena  
 Correr es mi destino  
 Para burlar la ley  
 Perdido en el corazón  
 De la grande babylon  
 Me dicen el clandestino  
 Por no llevar papel

Argelino clandestino  
 Nigeriano clandestino  
 Boliviano clandestino  
 Mano negra ilegal

Tal vez, nos inserirnos en esos contextos, en algún territorio institucional, ser habitantes extraños, diferentes, marcados por el otro desde lógicas diferentes a las establecidas, cambiando aquel discurso nacionalista de poder, jerárquico y de sumisión, como expresaría el propio Haesbaert (2004) *“Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, “territorial”* (p.20)

Pero, cada vez que converso con los niños, que convivo con ellos, en ese encuentro, no aparecen esas palabras como fronteras, límites, no se puede ir, no puedo estar allá, piden visa para entrar / salir o una visión de territorio convencional, que te amarre a un territorio específico, a un contexto geográfico:

Fuimos a la merienda como es acostumbrado, realizamos una fila para recibir los alimentos dispuestos para ese día, y la profesora pregunta por la lonchera de una de las estudiantes y contesto en voz alta que la había visto en la sala, me responde que gracias y la profesora sale en busca de ella. Al escucharme Nicolás me dice: “tú hablas muy raro, es extraña la forma como lo hace” y replica Rafaele: “es que el habla inglés y nosotros hablamos portugués” y pregunto: “cómo? Yo no hablo extraño y mucho menos ingles” los niños se quedan viéndome y responden: “si hablas feo” y se alejan de mi dejándome en la fila (Nota de Campo No. 22 septiembre 3 de 2015).

Entonces, comienzo a pensar en límites, en fronteras, desde la propia lengua y comienzo a ver un transitar entre esa frontera que, a pesar de tener un portugués mal hablado o mal acentuado, el cual no consigo definir dentro del portuñol, ni desde el español, se crea un nuevo territorio entre voces, entre *vocês* que nos permite comunicarnos, compenetrarnos, entre vernos, sentirnos, caminar entre ustedes, entre nosotros y el habla se convierte en nuestra forma única de existir en este territorio en esta frontera.

En este sentido, respecto al habla Fanon (2009) nos dice: “entendiendo que hablar es existir absolutamente para el otro. (...) Hablar es emplear determinada sintaxis, poseer la morfología de tal o cual idioma, pero es, sobre todo, asumir una cultura, soportar el peso de una civilización” (p.49). “Hablar una lengua es asumir un mundo, una cultura” (p.62).

Y ahí viene a mi mente cada momento durante todo está vivencia (4 años con los niños) toda mi vida intente existir para ese otro, en un grito desesperado para poder existir, siempre estuve entre voces y *entre vocês* en busca de asumir esa cultura y fueron los niños en esta investigación que me muestran esa cultura única que creamos en nuestra con-vivencia y que ellos, solo ellos son autores de esa cultura.

Como ya decíamos en un capítulo anterior y en muchos párrafos a cerca de esa convivencia que, Jerebtsov (2014) citando a Vigotski nos hablaba sobre esas relaciones con la vida que nos va transformando, tomando todo prestado de la cultura y de alguna manera esa transformación la acabamos devolviendo a ella.

Aunque Fanon tenía claro que el idioma hace toda la diferencia en el momento de relacionarse, y tenía claro el poder que puede llegar a tener la lengua, sobre todo para dominar y menospreciar el otro que no consigue ser de esa “raza paria” pero, que tiene culturas que se compenetran (entre voces) y que caminan entre ellos (*entre vocês*) que consiguen conjugarse a tal punto de crear una forma de entender, reconocer y valorar al otro, no por lo que representa su idioma, su forma de vestir, el poder del territorio del cual proviene, entre otras características sino, ven esa lengua como una oportunidad de estar entre voces (*ês*).

Aunque, muchos de las instituciones quieran de algún modo ejercer algún control sobre otros que consideran inferiores por no tener su mismo idioma o por no hablar bien esa lengua, por encontrarse en esa frontera, en ese límite entre una lengua y otra ya sea, que hables la misma lengua del país al cual perteneces pero, con acentos diferentes, o con algunas jergas populares que los diferencian de los otros en encuentros culturales que el mismo opresor quiere generar.

Por lo tanto, se encuentran tensiones en ese tránsito por esa esa frontera para lo que se podría denominar: des-territorialización pero que, tarde que temprano se vendrá a dar una re-territorialización (Haesbaert, 2004). Estoy hablando, por la aceptación de la cultura infantil, de intentar de hacerme parte de esa cultura, de integrarme y no lo digo solo por mí sino, por los niños y su afán de tenerme ahí.

Lo niños, están dispuestos a aquella escucha amorosa entre nosotros y se disponen para ello, siempre están dispuestos a acercarse a la frontera y si es necesario transgredir esa frontera, e intentar estar en ese entre voces (ês), muestro aquí tres acontecimientos de los tres años que estuve en la escuela:

Nos dirigimos al área donde los niños toman la merienda como siempre al percatarse de mi presencia en el lugar comienzan a gritar mi nombre, la profesora Patricia me dice que ellos siempre pregunta si yo asistiré o no, casi todos se levantan a besarme y abrazarme, están llenos de vitalidad y felicidad (Nota de Campo No. 8 octubre 1 de 2014).

Llegada a las 645 de la mañana a la escuela, los niños comienzan a llegar al aula y no faltan las invitaciones para jugar, las actividades en el aula comienzan como siempre entre risas y juegos, entre carros y bloques de construcción, parece que ya hago parte de aquella sala, de aquel contexto (Nota de Campo No. 25 octubre 1 de 2015).

Llegada a la escuela como es costumbre 7:00am lo niños me reciben con abrazos y besos, muy efusivos como siempre con mi presencia en el aula, la jornada comienza como siempre entre juegos, correr y risas con los niños (Nota de Campo No. 33 septiembre 1 de 2016).

Ojala, la vida y las fronteras fueran así, nosotros los seres humanos fuéramos así, acogiéramos al otro, conviviéramos con ese otro e intentáramos ir hasta ese otro para traerlo hacia nosotros y poder tener una apertura al mundo real, no aquella que las instituciones nos han querido vender, no creer más que al existir una apertura del mundo se romperán las fronteras, como lo sostiene Fanon (2009, p.51: “Hay un fenómeno psicológico que consiste en creer en una apertura del mundo en la medida en la que se rompen las fronteras” ¡no más con esa falacia!

En pro de no menospreciar más a ningún otro hombre, por su forma de hablar, por lo que se puede crear alrededor de esos otros, porque creemos saberlo todo de los otros cuando,

ni siquiera nos ponemos en la posición de esos otros. A continuación dos acontecimientos que pueden ejemplificar parte de esas ceraciones:

- *Quando falam que um produto é ruim, que esse produto foi comprado no Paraguai, que é paraguaio, você acha que é ruim mesmo?*  
 - *Não, não é muito assim, o que acontece é que é mais barato, eu comprei duas vezes lá na fronteira, e é perigoso passar lá...*  
 - *então você acha que é ruim mesmo?*  
 - *pois não, porque comprei na fronteira é ruim, mesmo que seja barato...*  
 (Conversa carona Juiz de Fora x Viçosa, 30 de agosto de 2016)

-*África tem mais que isso, tem mais que safari, se você pudesse ver lá, o olhar de você mudaria. O primeiro que você mudaria é que África não é um país é um continente com vários países. E não todos os países da África tem safari e mesmo que tivessem, com certeza esses países não somente são isso... (Conversa no banco entra um Africano e um Americano, 29 de novembro de 2017)*

Al respecto Fanon (2004):

*«Llevar vestimenta europea o el pelo a la última moda, adoptar los objetos que emplea el europeo, sus marcas exteriores de civilización, sembrar el lenguaje indígena de expresiones europeas, usar frases ampulosas al hablar o escribir una lengua europea, todo eso se hace para intentar alcanzar un sentimiento de igualdad con el europeo y su modo de existencia.» (p.54)*

No obstante, esas re-elaboraciones que hacemos del mundo donde vivimos, muchas de ellas provienen de internet por ejemplo, como sostiene Bauman (2005), es la red la que facilita esas identidades/alteridades y la deja lista para ser usadas por nosotros, como se puede ver en los acontecimientos que se presentaron.

Esas identidades provocan el conocimiento de unas o desconocimiento de tantas otras que, son silenciadas, borradas o que se les da más importancias a unas que a otras y que provoca que algunas personas quedemos en los territorios cercados por la fronteras del poder, del consumismo, de la ignorancia o del simple desconocimiento pero, que sea cual sea la razón siempre vendrá de parte de una estructura jerárquica de control.

Un ejemplo de esas identidades/alteridades se puede entre ver en el siguiente acontecimiento:

En esta actividad Gabriel Eduardo me pregunta que yo donde estaba, que porque no había vuelto a clase, le dije que estaba viajando, me pregunta que para donde había viajado, yo le dije que viaje para mi país para Colombia, el me pregunta que si fui en avión yo le dije que sí, porque era muy lejos y se sorprende mucho y hace un gesto como de no creer, y me pregunta que porque fui allá a lo que respondo que tenía que visitar a mi familia y que porque yo soy de allá y es un lugar que me gusta mucho a lo que el replica:

Disney es más bonito que Colombia, yo creo que es más lejos, pero es más bonito, yo le pregunto si él ya fue a Disney, me responde que no, pero que es mucho más bonito que Colombia, le pregunto qué porque sabe eso, que si el conoce Colombia o Disney, me dice que Colombia no lo conoce, pero que Disney si, que en una película el vio como era de bonito Disney (Nota de Campo No. 20, agosto 20 de 2015).

Tal vez para Gabriel, Disney sea más bonito que Colombia, tal vez no conozca aun ni el uno ni el otro pero, él me pone en otra frontera, me hace morador de otro territorio que difiere al territorio que yo tengo construido, a mi identidad/alteridad, generando una idea de ella como afirma el propio Bauman (2005):

A “*idéia*” de “*identidade*” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que está desencadeou no sentido de traspor a brecha entre “*deve*” e o “*é*” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela *idéia* – recriar a realidade à semelhança da *idéia* (p.26)

Pero, esas ideas de identidad/alteridad cumplen su función, la función de crear esa brecha: “*(...) a identidade nacional objetivava o direito monopolista de traçar a fronteira entre “nós” e “eles”*” (p.28). Nos transforman en ese otro, ese otro el cual pueden manipular a su antojo y no lo digo por el acontecimiento con Gabriel, lo digo porque él también es producto de ese proyecto nacional, de ese proyecto hegemónico, él también está con nosotros en esta frontera de los *doentes*, de los extraños, esta entre voces y entre vocês.

Todos entre voces y entre vocês, intentamos transgredir diariamente ese proyecto nacionalista y hacer de ella una vivencia única que me permita reconocermé en el otro mapa, en la otra ciudad, en la otra escuela, en la otra vida que tengo, donde me habitan y habito, y los niños vienen hacia ese otro (yo) a mostrarnos (nosotros) como se vive siendo extranjero:

*Eu: isso aí é o que? E a bandeira de onde?*

*Patrícia: estávamos desenhando a bandeira da Colômbia e bandeira do Brasil, as crianças podem escolher qual desenhar?*

*Maria Fernanda: essa aqui, é a bandeira do Brasil, olha só (aponta com o dedo para bandeira que tinha desenhado)*

*Patrícia: ficou linda de mais, Math você já viu? Tem uma cor rosa aqui...*

*Eu: (fico pensando e pergunto) a bandeira do Brasil tem essa cor aí? (Olhei para criança e para Patrícia)*

*Maria Fernanda: achei bonita essa cor rosa, minha bandeira tem. As cores da Colômbia achei legais. Por isso tem essa cor rosa...*



(Nota de Campo No. 30 noviembre 12 de 2015).

Evidentemente, ahí se transita en otro territorio, se re-territorializa, se crean otras fronteras que nos permiten dialogar, que me permiten aproximarme al otro, Haesbaert (2004):

Allí yo descubrí otra frontera para nuestro territorio, campos y planicies sin fin, una abertura que me fascinaba, lejos de los aprietos de la sierra (...) Mirar hacia atrás y ver todas esas territorialidades acumuladas – o, a veces fragmentadas, mi familia aún en el Sur, restringidos en su territorio (...) saber que tenemos todos esos múltiples territorios dentro de nosotros, y que podemos todavía vivenciar muchos otros, de gauchos en Bahía, de chinos en California, de bengalís en Londres... El privilegio de la multiterritorialidad que es accesible a pocos. Ciudadanos del mundo que deberíamos ser todos (Traducción nuestra, p.p. 14 – 16).

Es por ello que, esta dimensión de entre lugar se construye linealmente, el otro (yo) no necesita estar presente entre esas voces, *entre vocês* (ustedes), simplemente se va construyendo, se van acumulando, se dividen, se olvidan y reaparecen para ser aprendidas por ese nosotros constituido por todos ustedes. En una relación de alteridad continua y simultánea en el tiempo como una acto responsable en el cual no se identifica un solo héroe único entre voces (*ês*) consiguiendo una polifonía con esas voces (*ês*).

Por lo tanto, como sostiene Haesbaert (2011) el territorio involucra no solamente el control físico y material del mismo sino también, el control/poder simbólico ya que, los territorios transitan desde aquellos materiales – funcionales hasta aquellos que contienen una carga simbólica. Para este caso, ese territorio simbólico en el que nos encontramos entre voces (*ês*), los denominaría el propio Haesbaert como formas propias de territorialización.

Es por ello, que desde un principio acogía el concepto de entre voces de Corona (2007) pero le sumaba a este una traducción al portugués de ese concepto literal “entre voces” con una acentuación dada por el idioma *entre vocês*, que el resultado de esa adicción sería entre voces (*ês*).

En conclusión, con este capítulo: Entre voces (*ês*): *é aí onde eu moro, no Brasil mesmo*. Cuestiones de fronteras, territorios e identidades/alteridades, paradójicamente quiero demarcar esa frontera en el que ponemos al otro, en una con-vivencia de mi hacia el otro y no intentando llegar a ese otro y volvernos hacia nosotros mismos, sino, en un acto de ego, de opresión, de imposición del yo. En palabras de Fanon (2009):

Que nunca el instrumento domine al hombre. Que cese para siempre el sometimiento del hombre por el hombre. Es decir, de mí por otro. Que se me permita descubrir y querer al hombre, allí donde se encuentre (p. 190).

## 8 CONSIDERACIONES FINALES: ELE NÃO APRENDEU A FALAR ATÉ HOJE, NÉ?

Lo que me lleva a pensar en este último apartado de mi tesis, es esa instigación de ese otro sobre mí, de cómo ese otro me afecta y yo lo afecto en un tiempo y un espacio donde se hacen presentes y con-viven, algunas veces son conscientes de ello y otras tantas ni se percatan se podría decir, de una forma menos racional, mas espontánea pero que, nos evoca la diferencia.

Es una respuesta a una contra respuesta ajena, el enunciado remite a aun desplazamiento del tiempo y del espacio en el cual el otro no necesita estar presente para la construcción de esa identidad/alteridad en ese territorio simbólico. Cuando reaparece, se evoca a partir de esas diferencias que fueron marcadas como lo hace Matheus “*ele não aprendeu a falar até hoje, né?*” (Nota de campo, octubre 23 de 2017).

Matheus, a quien conocí cuando tenía tres años de edad, hoy con cinco años próximos a los seis años, me reconoce cuando entro al aula y reflexiona acerca de nuestra con-vivencia marcada por un “no saber hablar” pero, eso no fue impedimento en nuestra relación niño – *doente* (extranjero).

Aunque, él no dimensiona el impacto que causó sobre mí y el grado de alteridad provocado en la con-vivencia con él y sus compañeros pero, por la comprensión en el momento de encontrarnos, después de un tiempo se consigue mantener esa afectación que provoca el habla sobre el otro tanto así que, nos comunicamos perfectamente.

La alteridad es una dimensión de simultaneidad en el tiempo, es un acto responsivo el cual, no tiene un héroe único y donde se consigue una polifonía entre las diferentes voces y entre los otros (*entre vocês*). A continuación quiero presentar un texto donde se evidencia esas polifonías:

### ***A reflexão do doente***

*Todos os sentidos: cheirar com la nariz, tocar com las manos, ouvir com los oídos, olhar com los ojos e, provar com la boca...*

*A língua, a fala especificamente como alteridade – outro presente em mi constituyendome, como ele me transforma y me faz ser diferente a partir desses contextos, me mostra uma língua viva, tan viva que fecunda no outro. Afecta essa outra língua desse outro e vai configurando novas enunciações, novos significados.*

*Em questão, a fala como fecunda e afeta o outro, como lo transforma em uma tentativa de não ser diferente, de trazer desse outro para sí, nessa tentativa de introdução de Bajtín, ainda não me acostumbro a referirme a esse autor de Bakhtin em português y solo chamo a ele como coenheci uma vez: Bajtín em espanhol. Isto, simplesmente é uma forma de ser e estar no mundo, numa tentativa de compreender e con-viver.*

*Minha afectación é tão grande, taõ potente que se puede perceber no transcurso deste escrito final, que não posso chamar de portunhol ou*

*esportuguês, os tal vez a melhor definição que posso ter é aquela que intitula este trabalho de pesquisa, de doente mesmo.*

*Mas, é obvio que essas crianças que me chamaram de doente, também foram afetadas com a presença desse outro, nesse caso que sou eu pois isso que provooco nosso encontro vem ser importante no significado que teve para nois, para nois foi transformador.*

*No transcurso destes cuatro anos de pesquisa, que tem acontecido muitas coisas nessa relação no encontro das vozes: crianças, niños, adultos, mais velhos, estrangeiros, extranjeros, doentes, enfermos e diferentes.*

*Nesse ensino normativo das línguas, seja espanhol ou português se transformou nesse limite geográfico entre nós, eso que nós faz diferentes e não nos dá a oportunidade de re-criarnos.*

*A palavra y suas riquezas nos permiten comprendernos desde nuestros contextos, desde nuestra consciência, essa ultima vem ser com todos os sentidos: cheirar com la nariz, tocar com las manos, ouvir com los oidos, olhar com los ojos e, provar com la boca sentindo a complexidade do ser humano, sua singularidade junto a todos os outros que nos constituem.*

*Eu me constituo de outros, esos outros constituindo otros tantos e os tantos vem ser milhares de outros e chegaremos com esses todos. Só chegamos a entender nossa singularidade que me faz ser único e a responsabilidade que tenho ao construir muitos outros.*

*Esse último sempre vai transitar numa fronteira de conhecimento, ninguém fala errado, somente somos doentes em contextos diferenciados, somos doentes porque não conseguimos reconhecer-nos nós mesmos nesses outros que nós chamam.*

*Debemos pensar essas falas no como erradas ou correctas sino re-pensar essas falas desde o gênero que se podem dar essas falas como poesia, o canto, o conto, os gêneros literários ou o realismo magico inserido por Gabriel García Márquez e não tentar traduzir essas falas a nossos gêneros muitas vezes estão ligados ao modelos rígidos academistas que nos faz sentir mais estrangeiros.*

*Todos os sentidos: cheirar com la nariz, tocar com las manos, ouvir com los oidos, olhar com los ojos e, provar com la boca...*

FIN...

Después de escribir todo el texto que da cuenta de la investigación, en un intento de tener un habla escrita correcta en español y una habla escrita correcta en portugués siempre, pensando en las personas que leerían este texto y lo evaluarían, enfocado en la gramática, ortografía, sintaxis y demás formas de cada una de las lenguas me di cuenta cuán difícil es hablar.

Ahora bien, finalmente enfrentarse como lector a un texto como el anterior para muchos de ustedes puede ser chocante y hasta divertido pero, para mí fue simplemente un texto, el texto más fácil que he escrito en el transcurso de estos cuatro años. A diferencia del gran texto, este último texto se me facilitó ya que, había llegado a ese territorio simbólico que me llevaron los niños donde se hablaba ese idioma de *doentes* y me sentí en mi lugar, en mi territorio.

Se entiende el habla no solo como una forma de comunicación, como una de las formas del lenguaje con una intencionalidad sino también, como un artefacto que afecta el sujeto, lo transforma, en un estado de alteridad que lo define y lo reconoce como otro diferente. De este modo, el habla no tiene como función única la comunicación además, define el individuo y lo re-elabora, lo lleva a ser habitante de un territorio simbólico.

El habla se convierte en la prueba fehaciente de lo incompletos que somos los seres humanos y, como esta lo va transformando y va dejando ese ser individual a pasar a ser un ser social que no se puede considerar único sino, un ser constituido por múltiples unicidades en un intento de dejar su incompletitud.

Pero, dicho intento por completarse se ve cada vez más frustrado debido que a medida que avanza su con-vivencia con el mundo va abriendo nuevos caminos para él y a medida que la vivencia y la experiencia crece la necesidad por re-elaborar va a ser mayor.

Otro de los hallazgos obtenidos en esta investigación giran alrededor del habla, es que el habla se convierte en un elemento característico de una cultura específica tanto que, esta lo puede segregar, emancipar o incluir en una cultura determinada.

La alteridad que puede provocar el habla de otros en un ser humano es tan profunda que, puede llegar alterar otras formas de lenguaje como el habla escrita, el habla gestual, habla oral, sus narrativas, su historia, su vida entera.

A raíz del encuentro con formas específicas y diferentes del habla se convierte en una forma de colonización del otro, en un intento de reconocer e ese otro y traerlo hacia ese nosotros, no solamente en esa relación jerárquica de poder sino también, en una escucha amorosa por parte del otro.

Es por ello que algunos “modismos” que usamos al hablar se hacen virales y contagiosos que, sin siquiera percatarnos de ello acabamos adoptando ciertas alteridades de esas colonizaciones circundantes que se dan en la con-vivencia con el otro.

El habla es un elemento tan poderosa que, puede provocar que un sujeto se distinga y se dé a conocer dentro de los miembros de una cultura específica tanto así, que tu nombre puede ser cambiado por algunos adjetivos como: el argentino, el colombiano, el gringo, el nervioso, el inseguro, el fuerte, el débil, el rico, el pobre entre muchos otros, dichos reconocimientos provoca una infinidad de tensiones que pueden ser para “bien”, de manera positiva o, para “mal” de una distinción negativa pero que, en definitiva generan una clasificación, una diferencia.

Los reconocimientos positivos pueden dar un trato diferenciado y una atención especial para quien tiene dicho reconocimiento y, dependen esencialmente a donde el sujeto se esté insiriendo y donde se va a dar una nueva con-vivencia.

Ejemplos de estos acontecimientos los pudimos ver en el transcurso de esta investigación el trato muchas veces especial o algunas veces de indiferencia o negativo de los niños hacia el extranjero pero, siempre generando algún tipo de reacción frente a dicha situación.

Asimismo, día a día percibimos, vemos o sentimos en carne propia ese ser extranjero y recibimos tratos diferenciados así nos encontremos en nuestro propio País, Estado, Región, Ciudad, Barrio, Grupo, Familia, entre otros; en dichos tratos se provocan tensiones que llegan a definir a las personas como terroristas, narcotraficantes, ladrones, criminales, entre otro tipo de calificativos.

Al respecto Bauman (2005):

*Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras. As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação as últimas (p.19).*

El habla de tener una función mecánica, una función meramente socializadora pasa a tener una función de reconocimiento social y de distinción entre los sujetos de las distintas culturas y que cobra un valor incalculable dentro de la misma.

Por ende, el habla viene siendo multilateral como en el caso de esta investigación donde hablamos muchos sujetos, no solamente hablo yo como único autor sino, que mi habla está compuesta por muchas voces por las voces de los diferentes protagonistas, de los niños, de profesores que, a su vez están compuestos por una infinidad de voces.

O sea, siempre transitamos en ese territorio simbólico entre voces, entre vocês y los que escuchamos sensiblemente, amorosamente somos otros tantos, eres tu con todas tus voces (ês).

Entonces, la comunicación, el habla no es en doble vía por un solo canal, son múltiples y diversas tanto las voces (ês) como los canales ya que obedecen a un sinnúmero de realidades, de con-vivencias, de re-elaboraciones. No debemos subestimar el habla y reducirla solo a dos puntas, a un emisor y a un receptor, con un canal y un mensaje, son infinitos todos estos elementos.

Si logramos tan solo reconocer que esa infinidad existe aunque, no podamos detallar uno por uno los elementos existentes solo así, comenzaremos a caminar hacia ese otro, hacia su comprensión y de esta manera respetar su diferencia, no tolerarla sino, más bien, respetarla.

El habla es de este modo, una arma tan poderosa que pone límites, impone territorios, marca diferencia, provoca confusiones, da poder a quien sabe y la puede usar y a quien no simplemente lo oprime, lo apaga, lo segrega.

Durante siglos ha sido usada por los más poderosos para manipular y colonizar a los que no pueden usarla...a los que ellos han querido que no la tengan los han aniquilado, extensiones de territorios desaparecidos y olvidados.

Paradójicamente aquí se puso límites en un lugar donde no se tiene frontera y donde se crean nuevos códigos de entendimiento y respeto. Es aquí donde tenemos la oportunidad de crear una sociedad utópica, una cultura en un territorio simbólico que nos permite ser y resistir porque tenemos quienes nos den voz, tenemos quien dé esa voz política y quienes nos reconozcan parados desde ese nosotros.

**Gracias otros por sus alteridades sobre mí. ¡El habla es subversiva, alcémonos en habla!**

## 9 REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. Campinas SP: Papyrus, Speculum 2000.

ACKERMANN, Amanda. **El lenguaje del amor**. 27 de jul. 2012. Disponível em: <<http://www.poemas-del-alma.com/blog/mostrar-poema-187629>> Acesso em: 20 de nov. 2016.

ARAÚJO, Elaine. Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade. In: MATURANO, Andréa; VALDÉS, Roberto. (Org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes Russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 67 – 110.

ARAÚJO, Helena; LONGO, Monique. Educar para o recomeço: sobre silenciamentos, pensamento e memória. In: ANDRADE, Marcelo (org.). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminação**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2007, p. 221 – 247.

\_\_\_\_\_. **La Condición Humana**. Barcelona: PAIDÓS, 1993.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AZIBEIRO, Nadir. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidade populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 85 – 107.

BAJTIN, Mijaíl. **Estética de la Creación Verbal**. Trad. Tatiana Bubnova. México: Siglo Veintiuno Editores, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BARROS, Manuel. **Livro Sobre Nada**. 8 Ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., Ltda., 2005.

BÍBLIA. A.T. Gênesis. In: \_\_\_\_\_. Português. **Bíblia Sagrada: contendo o antigo e o novo testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 2006. p. 15

\_\_\_\_\_. Provérbios. In: \_\_\_\_\_. Português. **Bíblia Sagrada: contendo o antigo e o novo testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 2006. p. 876

BLEGER, José. **Psicología de la conducta**. México: Piados, 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei 8069 13 Julho de 1990, Sétima Edição.

\_\_\_\_\_. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BUNBURY, Enrique; CORELLANO, Copi. El extranjero. In: **Pequeño**. Chrysalis Records, c1999. 1CD. Faixa 3 (4min 28).

BUSCH, Ana & VILELA, Caio. **Um mundo de crianças**. 1. Ed. São Paulo: Panda Books, 2007

CAVALLEIRO, Eliane. Prefácio. In: MOURA, Gloria (org.). **Estórias Quilombolas. Coleção Caminho das Pedras vol.III**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010

COLOMBIA. Congreso de Colombia. **Código de Infancia y Adolescencia**. Ley 1098 de 2006.

\_\_\_\_\_. Constitución. **Constitución Política de Colombia**. Bogotá D.C.: Asamblea Nacional Constituyente, 1991

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed., 2011.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse Africano? E outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CORONA, Sarah. **Entre vocês... Fragmentos de educación “entrecultural”**. 1 ed. Guanajuato: Universidad de Guadalajara, 2007.

CRONIN, Vincent. **Napoleão: uma vida**. Tradução de Anna Lim e Lana Lim. São Paulo: Editora Manole LTDA, 2013.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos e Outros Episódios da História Cultural Francesa**. 2.ed. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Disponível em: <https://carnica221.files.wordpress.com/2014/09/o-grande-massacre-de-gatos-e-outros-episodios-da-historia-cultural-francesa-robert-darnton.pdf> Acesso em: 5, oct. 2015.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. In: **Real Academia Española**. 23a ed. Madrid, España: Autor. Disponível em: <http://www.rae.es/> Acesso em: 3, mar. 2014.

FANON, Frantz. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin. Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.37-60.

FERREIRA, Aurélio. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5a ed. Brasil: Editora Positiva. 2010.

FLEURI, Reinaldo (Org.) Apresentação. In: **Educação intercultural: medições necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005 167 – 181.

GALEANO, Eduardo. **El Libro de los Abrazos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

\_\_\_\_\_. **Bocas del Tiempo**. Montevideo: Imprenta Rosgal S.A., 2007.

GARCÍA MARQUEZ, Gabriel. **Cem Anos de Solidão**. Trad. Eliane Zagury. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo 2003.

\_\_\_\_\_. **Vivir para contarla**. Barcelona: Mondadori, 2002.

GARTH, Tony. **Les petites crapules. Thomas Sympa**. Tradução de Dominique Foufelle. France, Canada, Suisse et Belgique: Mango Jeunesse 2000

GATTAI, Zélia. **Anarquistas, Graças a Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos lingüísticos. In: GEGe. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. Caderno de estudos IV para iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 103-133, [1996] 2000.

HARVEY, David. **La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los Orígenes del Cambio Cultural**. Bueno Aires: Amorrortu Editores, 1998.

HART, Roger. **Children,s participation from tokenism to citizenship**. Florencia: UNICEF, 1992. Disponível em: [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) Acesso em: 23, abr. 2014.

HAESBAERT, Rogério. O território e a nova de-territorialização do estado. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela (Org.). **Territorialidades humanas e redes sociais**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 19 - 35.

\_\_\_\_\_; LIMONAD, Ester. O território em tempos de Globalização. **etc., espaço, tempo e crítica**, v. 1, n. 2, Rio de Janeiro, ago. 2007, p. 39-52. Disponível em: [http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007\\_2\\_4.pdf](http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_2_4.pdf). Acesso em: 10, dez, 2017.

\_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HERNÁNDEZ, Julia. ¿Qué tan extraño es el extraño? Consideraciones de la Otredad en Simmel, Sennett y Bauman. **Revista Estudiantil de Ciencias Sociales**. México: 2013. No. 3. Disponível em:

[http://relacso.flacso.edu.mx/sites/default/files/docs/03/que\\_tan\\_extrano\\_es\\_el\\_extrano\\_consideraciones\\_de\\_la\\_otredad\\_en\\_simmel\\_sennett\\_y\\_bauman.pdf](http://relacso.flacso.edu.mx/sites/default/files/docs/03/que_tan_extrano_es_el_extrano_consideraciones_de_la_otredad_en_simmel_sennett_y_bauman.pdf) Acesso em: 18, mar., 2015.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. (Ed). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociology of childhood**. London: Falmer, 1997.

JENKS, Chris. **The Sociology of childhood: essential readings**. London: Batsford. 1982.

JEREBTISOV, Serguei. Gômel a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vigotski. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Brasília: UniCEUB, v.1, p. 7 – 27, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>. Acesso em: 10 dez 2017.

LARROSA, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 67-84, Ago. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2, fev. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300006>.

LEE, Rita; NASCIMENTO, Milton. O menino maluquinho. In: **Festa de menino maluquinho**. Discografia, c1996. ICD. Faixa 13 (3min 38).

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. "Tinha cebola desmaiada": Bakhtin e o pesquisar com. **RevistAleph**, [S.l.], n. 25, may. 2016. ISSN 18076211. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/351>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Geografares**, [S.l.], p. 211-227, jun. 2012. ISSN 2175-3709. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3193>>. Acesso em: 20 jan. 2018. doi:<https://doi.org/10.7147/GEO12.3193>.

\_\_\_\_\_; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância. Territorialidade Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan. – Jun. 2006. Disponível em: [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop\\_vasc.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf) Acesso em: 9 de Fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância: Reflexões sobre uma Área de Pesquisa**. Juiz de Fora: FEME Edições, 2005.

MANFRIM, Aline Maria P., NAGAI, Eduardo Eide, MIOTELLO, Valdemir, Grupo de Estudos Gêneros do Discurso - GEGE (Org.). **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. 2ª. ed. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013.

MATURANO, Andréa; LOPES, Patrícia; FRANCO, Jorge. A.N. Leontiev: a vida e obra do psicólogo da atividade. In: MATURANO, Andréa; VALDÉS, Roberto. (Org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes Russos**. (Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 67 – 110.

MAUAD, Ana. Maria. A Vida das Crianças de Elite Durante o Império. In: PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 137 – 176.

MEDINA, Patricia. Configuración de Fronteras, Interculturalidad y Políticas de Identidad. Nin@s indígenas, escuela y migración. **Revista Tramas**. México: 2007. 171 – 194. Disponível em: [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/6-276-4355dhh.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-276-4355dhh.pdf) Acesso em: 14, abr., 2015.

MEYER, Ângela, LOPES, Jader Janer Moreira; DE VASCONCELLOS, Tânia de. Infância. **Sede de ler**: Programa de alfabetização e leitura, Niterói, ano 3, n.3, p.3 – 4, ISSN 2179-5258, Editora de UFF, 2012.

MORAES, Vinicius. **A casa**. In: A arca de Noé: poemas infantis. Ilustração Laurabeatriz, Companhia das Letras. São Paulo: Edições Euterpe Ltda., 2012, p.28

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria. O Futuro da Infância é o Presente. In: As Crianças em Foco. **Revista de Educação**. 2013. Edição No. 1, pp. 42 – 55.

NASCIMIENTO, Milton. Bola de meia, bola de gude. In: **Amigo**. Quilombo, c1996. 1CD. Faixa 11 (6min 24).

NERUDA, Pablo. La Palabra. En: NERUDA, Pablo. **Confieso que he vivido**. Barcelona: Seix Barral, Biblioteca Breve, 1974. Disponível em: <https://communities.intel.com/servlet/JiveServlet/previewBody/6176-102-1-9365/Pablo%20Neruda%20-%20Confieso%20que%20he%20vivido.pdf>. Acesso em: 10 nov. de 2016

PANTEVIS, **Mathusalâm. Una mirada del estudiante que aprende a investigar en educación**. 2009. Dissertação (Maestría en Investigación Educativa) Programa de Posgrados en Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, 2009.

PIERUCCI, Antônio. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34 Ltda. 1999.

POMBO, Rafael. **El Renacuajo Paseador**. In: Cuentos Ilustrados de Rafael Pombo. Casa Editorial el Tiempo. Bogotá D.C.: Intermedio Editores S.A.S., 2013, p. 43 – 50.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/916-1914-1-PB.pdf> Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, Dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004>.

\_\_\_\_\_. **The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children.** London: Routledge Falmer, 2005.

QVORTRUP, Jens. Nine theses about childhood as a social phenomeno. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) **Eurosocial report childhood as a social phenomenon: lessons from an international project. Eurosocial report, 47.** (pp. 11-18). Viena: 1993. European Centre for Social Welfare Policy and Research

REGO, Jose Lins do. **Menino de Engenho.** 80. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001. Disponível em: <http://edificandogeracoes.com.br/publico/livros/medio-2/4-menino-de-engenho-jose-lins-do-rego.pdf> Acesso em: 29, oct. 2014.

\_\_\_\_\_. **Meus Verdes Anos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

REHAAG, Irmgard. Una Estancia de Estudio en el Extranjero. Experiencias en tres Continentes. **Revista de la Educación Superior.** Vol. XXXVII (3), n. 147, 137 – 147. Jul. – Sep. 2008.

ROCHA, Marlos. A Compreensão Anisiana do “padrão escolar” Brasileiro. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v.36, n. 1, p. 37-50, Jan-june, 2014.

ROCHA, Ruth. **As coisas que a gente fala.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1996.

ROMERO PICON, Yuri; CHAVEZ PLAZAS, Yuri. El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado Colombia. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 8, p. 197-210, Junio 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892008000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 fev. 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile, ou de l'éducation.* **Edition: La Haye, Neaulme**, 1762 vol. IV, p. 104. Versión electrónica disponible en: <https://pt.scribd.com/doc/31581655/Jean-Jacques-Rousseau-Emile-Ou-De-L-Education> Acceso en: 27, feb.2016.

SABIDO, Olga. El Extraño. In: LEÓN, Emma. **Los Rostros del Otro. Reconocimiento, Invención y borramiento de la Alteridad.** Barcelona: Anthropos, 2009, 25 – 57.

SAID, Edward. **Orientalismo.** Trad. María Luisa Fuentes. Barcelona: Liberduplex, S.L.U., 2002.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine De. **O pequeno príncipe**. Tradução de Frei Betto. Brasil: Geração Editorial, 2015

SARMENTO, Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: 2003. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Disponível em: <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf> Acesso em: 10, abr. 2014.

SAPIR, Edward. **El lenguaje. Introducción al estudio del habla**. 9. reimpressão. Traducción de Margit y Antonio Alatorre. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1984.

SILVA, Luiz Antônio Machado da; LEITE, Márcia Pereira. Violência, crime e polícia: o que os favelados dizem quando falam desses temas? **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 22, n. 3, p. 545-591, Dez. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922007000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 Jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922007000300004>.

STOER, Stephen. Desocultando o voo das Andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (Orgs.). **Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação da crise”**. Porto: Afrontamento, 2001, pp. 245 – 275

TEBET DE CAMPOS, Gabriela. **¡Isto Não é Uma Criança! Teorias e Métodos para o Estudo de Bebês nas Distintas Abordagens da Sociologia da Infância de Língua Inglesa**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. Disponível em: [http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/8/TDE-2013-06-21T095659Z-5346/Publico/5206.pdf](http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2013-06-21T095659Z-5346/Publico/5206.pdf) Acesso em: 20, fev. 2014.

TOMASELLO, Michael. **As origens culturais do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TONUCCI, Francesco. ¿Qué niños? In: ABRIL, Paco; et al. **III Encuentro la Ciudad de los Niños. ¿Qué ciudades? ¿Qué niños?** Madrid: Acción Educativa, 2004.

TORQUATO, Ana Paula. **Se unem, mas nem sempre se sentem**. 1. Ed. Juiz de Fora: Editora Motres, 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de; SIMÃO, Márcia Buss; FERNANDES, Sonia Cristina Lima. Entrevista com Dra. Zoia Prestes. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, ago. 2014. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/1980-4512.2014n30p140>. Acesso em: 20 jan. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2014n30p140>.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento y habla**. Traducción de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

\_\_\_\_\_. **El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: ALMAGESTO, 1998.

VIGOTSKY, Lev. **Imaginación y Creación en la Edad Infantil**. Trad. Francisco Martínez. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, jan. 2010. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/42022>>. Acesso em: 20 nov. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

VYGOTSKI, Lev. **Obras escogidas – IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Machado Grupo de Distribución S.L, 2012.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas – III. Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Grupo de Distribución S.L, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILCOX, Ella Wheeler. El lenguaje del amor. En: ACUÑA, María. **Poetas del mundo**. 1 de ene. 2013. Disponível em: < <http://rincondepoetasmajo.blogspot.com.br/2013/01/ella-wheeler-wilcox.html>> Acesso em: 21 de nov.2016.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11a ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7 - 72.

ZAVALA, Juan Carlos. El Hombre, El Ser Histórico. **Plural. Ludus Vitalis**, México, vol. 17, n. 31, p. 143 – 167, 2009. ISSN 1133-5165. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=3420> Acesso em: 2, abr.2014.

**ANEXOS**

**Ver anexo 1: *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido***



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF  
36036-900 JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

*(No caso do responsável pelo menor)*

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidadas (a) como voluntárias (a) a participar da pesquisa:

Nesta pesquisa, pretendemos:

---

---

---

---

---

---

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto:

---

---

---

---

---

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

---

---

---

---

---

---

---

---

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo.

As crianças envolvidas no projeto, bem como sua escola e professor, serão beneficiadas com o material que será organizado a partir da pesquisa. À escola e seus profissionais será oferecido possibilidades de formação continuada para toda a equipe, tendo como tema, os assuntos desenvolvidos na pesquisa.

Esta pesquisa apresenta como risco a possibilidade de identidade das crianças a partir da exposição dos desenhos das mesmas e possíveis gravações sonoras e de imagens. Mas todos os cuidados estão sendo tomados para que isso não ocorra, tais como troca de nome das crianças, manipulação do material produzido por um grupo restrito de pessoas ligadas à pesquisa e outras que surgiram como necessária no decorrer do trabalho.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

**CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF**

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

**Ver Anexo 2: Termo de Autorização**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Sr. (a). Coordenador (a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

ESCOLA \_\_\_\_\_

**Aceita** receber o (a) doutorando (a) \_\_\_\_\_,  
para desenvolver atividades de pesquisa relacionadas ao Projeto de  
Tese: \_\_\_\_\_,  
no período de \_\_\_\_\_.

Endereço da Instituição: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

E- mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura (e carimbo) do responsável pela instituição

**Ver Anexo 3: Termo de Compromisso**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



## TERMO DE COMPROMISSO

Sr. (a). Diretor (a)

Eu, \_\_\_\_\_, aluno (a) regularmente matriculado (a) no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora com o número \_\_\_\_\_ e sob a orientação do (a) Dr.(a) \_\_\_\_\_; me comprometo a socializar com a equipe técnico-administrativa desta instituição, bem como os demais membros da comunidade, os resultados da pesquisa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ realizada nesta instituição, bem como seu produto final que se constitui na Tese de Doutorado.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
DOUTORANDO EM EDUCAÇÃO DA UFJF

**Anexo 4: Ciência do (a) Orientador (a)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



**Ciência do (a) orientador (a).**

Eu, Jader Janer Moreira Lopes, orientador (a) do (a) doutorando (a) Mathusalam Pantevis Suarez tenho ciência de que o (a) mesmo (a) realizará sua pesquisa na instituição acima citada

---

Orientador (a)