

AS DIFERENTES INFÂNCIAS QUE HABITAM A ESCOLA: BRINCADEIRAS, TERRITÓRIOS E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NO ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE IMIGRAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

LEILA DE CARVALHO MENDES

LUCIANA PIRES ALVES

KELLY CRISTINA RUSSO DE SOUZA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: Neste artigo apresentamos reflexões a partir de um estudo de caso realizado em uma escola pública municipal de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Entre agosto e dezembro de 2019, foram realizadas oficinas pedagógicas com crianças brasileiras e crianças em situação de imigração matriculadas no 1º segmento do Ensino Fundamental, quando procuramos ouvir as vozes das crianças e conhecer suas percepções sobre o processo de acolhimento de crianças e famílias em situação de imigração na escola pública. Adotamos a perspectiva intercultural como mobilizadora de nossas reflexões teóricas e intervenções práticas, e compreendemos a cultura da infância em sua dinâmica interpretativa e o brincar como um campo aberto atravessado pelos fenômenos transicionais. Neste artigo, discutimos a respeito de como o processo de imigração implica a invenção de novos lugares com os sentidos e sentimentos trazidos de outros lugares: a brincadeira como via de produção de multiterritorialidades. Também observamos, como resultado da pesquisa, a importância de se conhecer as interpretações e construções das crianças, de envolvê-las no debate e no enfrentamento dos dilemas do tempo presente, como a necessária adoção de uma política linguística que valorize as línguas maternas como possibilidade e potência de recriação constante da escola pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias. Imigração. Escola Pública. Multiterritorialidades.

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre crianças em situação de imigração/refúgio matriculadas em uma escola da rede pública municipal de Duque de Caxias surge em 2016, após a demanda de profissionais das áreas da saúde e da educação à nossa universidade, para melhorar o acolhimento de um grupo de imigrantes/refugiados(as) vindos(as) da República Democrática do Congo (RDC). A partir daquele momento, começamos a desenvolver atividades de pesquisa e de extensão sobre o tema e percebemos a escassez de estudos sobre crianças em situação de imigração/refúgio na escola pública brasileira.

Neste artigo, procuramos apresentar algumas das reflexões provenientes das vozes das crianças participantes das oficinas que realizamos ao longo do segundo semestre do ano de 2019. A pesquisa com crianças se justifica uma vez que elas não são nenhum grupo isolado ou à parte da sociedade. Acreditamos, como Benjamin (2002), que tudo o que se passa no campo social também se passa com as crianças. O relato infantil, longe de ser uma fala do não sabido, apresenta testemunho dos processos e oferece elementos de alteração do ponto de vista dos adultos, como afirma Demartini (2002).

É importante ainda destacar a relevância desta pesquisa ao procurar dar maior visibilidade aos alunos e alunas em situação de imigração/refúgio que estão presentes de forma crescente nas escolas públicas brasileiras¹. Esperamos contribuir para que esse debate faça parte da discussão de políticas públicas para o melhor acolhimento dessas crianças e famílias nas escolas brasileiras, e que o depoimento das crianças seja fundamental para trilhar esse caminho.

REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Nossa pesquisa tem como referência os princípios dos estudos da Interculturalidade crítica, que defende que a escola precisa não só considerar as culturas em que as crianças estão inseridas, como também trazê-las para dentro da instituição em um processo de negociação cultural, pois sabemos que a identidade é um processo de criação de sentido pelos grupos, forjados no seio da cultura, e que precisam ser reconhecidos e valorizados na escola. Para a pesquisa com as crianças, arrolamos ainda os estudos da Sociologia da Infância, pois compreendemos a cultura da infância em sua dinâmica interpretativa (CORSARO, 2011) e o brincar como um campo aberto e atravessado pelos fenômenos transicionais (WINICOT, 2019).

A infância é um período socialmente construído e deve ser compreendido como uma categoria estrutural, ou seja, uma categoria, uma parte da sociedade que se inter-relaciona com outras categorias como classe social, gênero, família, grupos de idade. Dessa forma, os diferentes arranjos afetarão a natureza da infância (CORSARO, 2011). Essa perspectiva termina por trazer à baila a discussão sobre os processos de socialização, isto é, a forma como as crianças interagem com o meio em que vivem, defendendo que as crianças são agentes sociais ativos e criativos e participam coletivamente na sociedade, em uma atividade coletiva e conjunta, negociando, compartilhando e criando cultura com os adultos e entre si. Por isso, Corsaro (2011) propõe o termo reprodução interpretativa, abrangendo os aspectos inovadores e criativos da participação infantil. Por outro lado, o termo reprodução sugere que as infâncias também são afetadas e moldadas pela sociedade e cultura das quais participam, que, por sua vez, são afetadas por processos históricos.

Nesse processo de reprodução interpretativa, dois elementos são fundamentais: a linguagem e as rotinas culturais. A linguagem, por ser um sistema simbólico que se constitui e é constituído no seio da sociedade e da cultura e, portanto, estabelece realidades sociais e psicológicas. A língua é “um sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” e uma ferramenta para estabelecer (isto é, manter, criar)

MENDES, L. de C.; ALVES, L. P.; SOUZA, K. C. R. de.

realidades sociais e psicológicas” (OCHS, 1988, p. 210 *apud* CORSARO, 2011, p. 32). Esses recursos inter-relacionados da linguagem e de seu uso são “profundamente incorporados e contribuem para o cumprimento das rotinas concretas da vida social” (SCHIEFFELIN, 1990, p. 19 *apud* CORSARO, 2011, p. 32).

A participação das crianças nas rotinas culturais oferece-lhes segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social e, dessa forma, possibilita que lidem com o inesperado, com as ambiguidades e com os problemas do cotidiano de uma forma mais confortável. As rotinas culturais servem como “porto seguro”, permitindo que os atores sociais lidem com o inesperado e com as ambiguidades de forma confortável.

No caso das crianças em situação de refúgio, parece-nos importante considerar que esses atores sociais tiveram suas rotinas culturais abruptamente interrompidas, e que a escola, no país de acolhimento, ao lado do novo lar, contribui para o processo de reprodução interpretativa, isto é, para o processo de reprodução/produção de cultura pelas crianças, ao inseri-las em uma nova rotina cultural, como veremos adiante.

METODOLOGIA DAS OFICINAS

Durante os meses de agosto e dezembro de 2019, foram realizadas 12 oficinas pedagógicas com 3 horas cada, que tinham por objetivo conhecer a perspectiva das crianças – brasileiras e em situação de imigração – sobre o processo de acolhimento na escola pública, além de acompanhar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa. Participaram onze crianças: seis brasileiras, quatro congolesas e uma criança angolana, matriculadas no 1º segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Duque de Caxias. A escolha dessa escola se deu pelo fato de ser a instituição educativa que acolhia o maior número de crianças imigrantes na região. Todas as crianças imigrantes/refugiadas matriculadas nessa escola municipal foram convidadas a participar da pesquisa, buscando manter a proporção na quantidade de crianças brasileiras e estrangeiras participantes. Para isso, tivemos o apoio da direção da escola, que indicou os estudantes brasileiros(as).

As oficinas foram realizadas na própria escola, em uma sala que é utilizada como auditório, o que nos possibilitou organizar o espaço de diversas formas. Todas as atividades aconteceram no contra turno das aulas regulares. A opção metodológica pelas oficinas justifica-se por compreendemos que nem sempre as entrevistas são recursos mais adequados para se trabalhar com crianças, principalmente quando se tem por objetivo apreender o conhecimento a partir do conjunto de acontecimentos vividos no cotidiano, no qual a relação teórico-prática constitui o fundamento do processo pedagógico. Assim, o conceito de oficinas refere-se ao lugar onde se aprende coletivamente, nas interações com os pares. Dessa forma, elas foram pensadas como um espaço de interação e troca de saberes em que pudéssemos realizar atividades coletivas e individuais que proporcionassem voz ativa e criativa ao aluno/a, de forma a possibilitar a transformação no contato com o outro. A fim de que essas experiências pudessem constituir efetivamente material de análise para a pesquisa, realizamos gravações e posteriores transcrições de tudo o que foi vivido, assim como relatórios das atividades realizadas, registros fotográficos e pequenos vídeos. Destacamos também que todos os encontros foram iniciados e encerrados em rodas de conversa para que pudéssemos

discutir e organizar as atividades do dia, bem como refletir sobre o vivido, possibilitando que as crianças falassem e fossem ouvidas acerca de si, do outro e da experiência.

As crianças da RDC não tinham o português como primeira língua e, em 2019 (três anos vivendo no Brasil), quando as oficinas foram realizadas, já dominavam a língua do país de acolhimento na modalidade falada e escreviam alfabeticamente, sendo que algumas já tinham consciência ortográfica. Das cinco crianças imigrantes, quatro compreendiam bem o Lingala e apenas um menino não falava a língua materna. A outra criança, proveniente de Angola, já falava o português, língua falada em seu país de origem. É ainda importante destacar que as crianças em situação de imigração/refúgio ainda têm algum conhecimento do francês, umas mais, outras menos, uma vez que as famílias que passaram pelo processo de escolarização no país de origem dominam também o francês. Por fim, consideramos importante destacar que, para este artigo, optamos por omitir os nomes das crianças, identificando-as pela(s) primeira(s) letras iniciais para resguardar as suas identidades. Isso porque com a pandemia ficamos impossibilitadas de discutir com o grupo como cada criança gostaria de ser representada na pesquisa e, por fim, para conduzir a análise dos dados, procedemos à análise de conteúdo da Bardin (2011), que permitiu que organizássemos temas-chave, categorizando os dados coletados e identificando os temas que mais sobressaíram, para, em seguida, relacioná-los aos conceitos teóricos arrolados no estudo. Apresentaremos algumas reflexões que nos tocaram, mas que não esgotam o material.

CULTURA DE PARES E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Em uma das oficinas fizemos a leitura de algumas páginas do livro *Crianças como você* (2008). Nessa atividade estavam presentes 10 crianças e uma das pesquisadoras iniciou a leitura contando a história para o grupo, depois deixamos o livro circular entre as crianças que se mostraram curiosas ao ver as imagens de outras crianças que vestiam roupas diferentes e também mostraram-se surpresas com o que liamos sobre os lugares onde aquelas crianças moravam e sobre a alimentação delas. Em seguida, distribuimos uma folha para que cada criança desenhasse e escrevesse sobre a sua vida, onde moram, como é a sua escola, quais as brincadeiras prediletas. Essa foi a atividade disparadora para que as crianças pudessem falar de seu processo de produção e reprodução de cultura na escola. Depois da atividade, conversamos com cada criança individualmente sobre suas produções, pois algumas apresentavam dificuldades para escrever, tema a que retornaremos adiante. As conversas foram gravadas e transcritas posteriormente.

Quando perguntamos para as crianças: “Como é a sua escola?”, elas descreveram a escola positivamente. “Colorida, bonita, sala bonita, a sala tem ar, bem gelada, tem porta, janela.” (M, brasileiro, 8 anos, Comunicação pessoal, 2019); “Grande e bonita.” (J, congolês, 10 anos, Comunicação pessoal, 2019); “É Bonita e legal.” (W, angolana, 10 anos, Comunicação pessoal, 2019); “Colorida, bem legal.” (ME, brasileira, 8 anos, Comunicação pessoal, 2019); “Branca, azul, vermelha e amarela” (M, congoleza, 11 anos, Comunicação pessoal, 2019); “Grande. O que eu gosto da escola é da diretoria, da minha sala, eu gosto dessa sala, eu gosto de todas as salas!” (JE, congoleza, 7 anos,

Comunicação pessoal, 2019); “Divertida, Linda!” (AB, brasileira, 8 anos, Comunicação pessoal, 2019); “Minha escola é legal!” (W, brasileiro, 10 anos, Comunicação pessoal, 2019).

Percebemos que os adjetivos utilizados se referem ao espaço, que é visto como grande, colorido e bonito, e que o valor simbólico desse espaço parece ser significativo. Nesse sentido, pensamos com Lopes e Vasconcellos (2006): “O sentido da infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda a vida (p. 111)”. A escola, percebida como bonita, colorida, grande e divertida é também vista como um espaço simbólico acolhedor. As crianças sentem-se acolhidas por professores e funcionários e percebem-na como um lugar onde brincam, se alimentam e se divertem com os amigos. Um aspecto que chama a atenção é a fala de M, brasileiro, 8 anos (Comunicação pessoal, 2019), ao observar que a sala tem porta e janela. As dimensões do espaço atravessam as infâncias tanto das crianças refugiadas/imigrantes quanto brasileiras. Ambas compartilham de um espaço de grande precariedade e, nesse sentido, a escola assume um papel importante ao proporcionar não só um espaço acolhedor para estudar, mas um espaço onde as crianças se encontram, constroem relações de amizade, alimentam a cultura de pares e, ao mesmo tempo, apesar dos conflitos, encontram um lugar que oferece relativo conforto para enfrentar os desafios que encontram, uma vez que o espaço escolar congrega diferentes relações sociais.

Porém, algumas crianças, ao serem perguntadas sobre o que gostavam na escola, espontaneamente respondiam o que não gostavam. Então passamos a perguntar a todas as crianças se tinha algo que não gostavam na escola. Quase todas as crianças, brasileiras e estrangeiras, demonstraram insatisfação na relação com colegas. Resposta de ME, brasileira, 8 anos, sobre se gosta da escola: “Colorida, bem legal. Tenho vários amigos, mas tem um garoto que o nome dele é C, o outro é O e o outro é um garotinho aí pequenininho que implica comigo com a JS(congolesa), com a AB (brasileira), com a S (brasileira), com todo mundo! (ME, brasileira, 8 anos, Comunicação pessoal, 2019)”. W, também brasileiro, 10 anos, se queixa de alguns colegas e não se sente atendido pelo professor.

P - E o que você não gosta?

W - Dos garotos que são marrentinho, que gosta de bater nos outros.

P - Tem garotos que gostam de bater nos outros?

W - Tem!

P - E por que eles batem?

W - Sei lá, a gente tá quietinho lá e de repente eles começam a querer bater, eles arrumam confusão.

P - Hum, e do nada eles implicam? E aí vocês não reclamam?

W - Hãham, a gente reclama com a tia.

P - Mas e aí?

W - (silêncio) Eles implicam mais na aula de educação física e quando a gente fala com o tio, o tio não faz nada, fica lá na dele. (W, brasileiro, 10 anos, Comunicação pessoal, 2019).

Além das questões sobre relacionamento, apontadas por quase todas as crianças, – que nos fazem refletir sobre o quanto a ordem moral tem se constituído em um problema na escola (BARBOSA, 2007), muitas vezes consequência da dificuldade de aceitação das diferenças quando se trata das crianças imigrantes africanas, negras, elas ainda relatam a violência relacionada a situações de preconceito racial vivenciadas dentro e fora da escola, corroborando o que já tinha sido narrado pelas professoras da instituição pesquisada (RUSSO, K.; MENDES, L.; BORRIS-ANADON, C. 2020). Como exemplo, apresentamos alguns fragmentos das falas das crianças. J, congolês, 10 anos:

P - De que você não gosta?

J - De alguns colegas.

P - Por quê?

J - Ficam xingando...

P - Ficam xingando de quê? Me diz uma coisa, você já sofreu preconceito aqui?

J - Já.

P - Como? Você sabe que é preconceito? Você compreende?

J - Mais ou menos... mas já teve um monte de coisa de bullying aqui na escola...

P - Que tipo de preconceito você sofreu?

J - Tem um monte de gente que me chama de "testudo".

P - Você fazia o quê?

J - Eu falava para professora: Eu falava não "tô" brincando contigo, nem te dou confiança (J, congolês, 10 anos, Comunicação pessoal, 2019).

M, congoleza, 11 anos:

P - Do que você não gosta?

M - Da implicância, da falta de respeito, eu queria que as pessoas [...] , tem um garoto na minha sala chamado R. ele responde as professoras... eu não gosto de dar muita confiança pra ele... quando você da confiança pra ele uma hora ele fica te xingando... e não gosto da injustiça, sabe... eu "tava" subindo a escada , eu "tava" terminado de beber eu "tava" com água na boca aí a minha amiga deu um tapa nas minhas costas... perguntei se "tava" acontecendo alguma coisa na sala do 5º ano... eu não queria vê...só que ela bateu nas minhas costas aí eu cuspi a água sem querer e a professora me fez limpar... com papel... isso foi uma injustiça... porque ela viu... que a G me deu um tapa nas costas...eu sou muito injustiçada... às vezes... mas eu assumo os meus erros... eu me coloco no lugar das pessoas, mas as pessoas não se colocam no meu lugar (M, congoleza, 11 anos, Comunicação pessoal, 2019).

W, angolana, 10 anos:

P - O que que você gosta menos gosta?

W - Dos colegas, porque as pessoas elas xingam demais... não dá para ser amiga da L que ela xinga muito, minha mãe disse pra não ficar perto dela, porque ela xinga muito.

P - Xinga porque é normal ou você acha que sofre algum preconceito?

W - Não. Xinga porque é normal. Se baterem nela ela fica xingando...

P - Você acha que já sofreu algum preconceito?

W - Sim, já me chamaram de... é... não, acho que não... é pão careca, ficam chamando toda hora as pessoas...

P - O que é pão careca?

W - Sei lá... não sei também...

P - E aí? O que você faz?

W - Como assim?

P - Quando isto acontece?

W - Eu ignoro... que minha mãe sempre fala isso... ficam me chamando de cabelo de Bombril, a garota, mas eu ignorava, porque, porque eu tenho certeza que cabelo de Bombril quer dizer cabelo de bom-bril então meu cabelo não é Bombril... eu ignorava porque minha mãe sempre falava que... minha mãe falava assim, às vezes já me chamaram de burra, né... então minha mãe falava assim, ela me perguntava se eu era burra, aí eu falava que não, aí ela falava assim, para ignorar! já sabe que eu não sou, então ignora (W, angolana, 10 anos, Comunicação pessoal, 2019).

JE, congoleza, 7 anos:

P - O que eu gosto da escola, é da diretoria, da minha sala, eu gosto dessa sala, eu gosto de todas as salas. Menos daquela sala que tem crianças especiais, porque tem uma menina que ela fica me olhando e eu tenho medo!"

J - É?! Mas, porque que ela te odeia?

J - Ela não me odeia. Ela fica me olhando!

P - Ah, te olhando! (a pesquisadora ouviu odeia...) E o que mais que você não gosta da escola? Tem mais alguma coisa?

JE - Eu não gosto de pessoas bagunceiras que ficam falando palavrão, ficam xingando. Eu não gosto disso! Só isso! (JE, congoleza, 7 anos, Comunicação pessoal, 2019).

Para Julio Tavares (2015), reproduzimos simbologias coloniais e terminamos por nos comportar desqualificando a imagem de uma pessoa de cor, e projetamos no branco características hegemônicas aceitas socialmente. É no convívio social que as crianças vão construindo suas identidades e aprendendo desde cedo a significar o que é ser menino/menina, negras/brancas. Há um processo dinâmico e visível em que corpos racializados e gêneros ocupam lugares e representatividades diferenciadas na escola e são alvos de estigmas e preconceitos. Diferentes pesquisas no campo dos estudos das relações étnico-raciais apontam como as ausências de representatividades positivas negras na formação das crianças influenciam na construção e aceitação de uma identidade racial positiva e de reconhecimento (CAVALLEIRO, 2003; FRANÇA, 2002; FARIAS; 2016).

Segundo Finco e Oliveira (2011), pesquisas sobre as relações entre adultos/crianças e crianças/crianças têm denunciado discursos e práticas segregadoras que influenciam no desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança. Pesquisas como a de Cavalleiro (2003); Carvalho (2004); Munanga (2005); Marcelino (2019); entre outros, revelam que no cotidiano das relações sociais na escola, as crianças e adolescentes negros/as experimentam inúmeras manifestações que os colocam como preteridos pelos professores, estigmatizados pelo rótulo do fracasso, silenciados pelos colegas brancos e tantas outras manifestações que engessam esses sujeitos de se perceberem como possíveis escolhidos.

Por outro lado, diferentes estudos apontam, igualmente, a importância da escola no processo de produzir ações cotidianas no sentido de viver uma educação para as relações étnico-raciais. O enfrentamento dessas situações de modo individual ou privado, no caso das famílias, não altera a dinâmica social racista que se manifesta na escola. Os microcombates cotidianos afirmam outras possibilidades de relação com o racismo estrutural e outras possibilidades de produção de subjetividades (HOOKS, 2013; CAVALLEIRO, 2001; COSTA, 2013; GUIMARAES, 2009).

Compreendemos, assim, que o compartilhamento do mesmo espaço engendra culturas da infância de pares similares, mas processos de subjetivação que hierarquizam pertencimentos a determinadas raças ou etnias geram posições diferentes na sociedade.

Nesse sentido, o processo de construção de diferenças se faz presente segundo as marcas de origem étnicas e culturais, e estas não podem ser tratadas superficialmente, no sentido de um essencialismo cultural. É necessário compreender a pluralidade das identidades, deixando claro para todas as crianças que elas podem estar ali com seus hábitos e sua bagagem (RICHTER; SILVEIRA BARBOSA, 2013).

O PIQUE E A INTERNACIONAL DAS CRIANÇAS

“O universo dos jogos infantis é unificado por misteriosos canais”².

As crianças imigrantes/refugiadas e brasileiras relatam ainda a violência no bairro em que moram, que é sentida nos seus corpos pela limitação do espaço e das interações com outras crianças. Ao perguntarmos para JS, congoleza, 8 anos, como é o lugar onde mora, ela responde:

JS - É bem bom, só que a rua é violenta...

P - É?

JS - O Brasil tá... (fecha os olhinhos e balança e faz um gesto com a mão com o polegar para baixo) tá ruim...

P - Por quê?

JS - A televisão... tu viu a menina Raíssa, o garoto de 12 anos foi preso por causa dela...

P - O que aconteceu com ela?

JS - Tu não vê, não? Repórter? (faz cara de espanto) (JS, congoleza, 8 anos, Comunicação pessoal, 2019).

ME, brasileira, 8 anos, relata um episódio que vivenciou, ainda tomada pela emoção da violência vivida.

P- E o que você não gosta aqui onde você mora?

ME - Da violência!

P- Tem muita violência aqui?

ME - Esses dias. Sábado, eu fui fazer o meu cabelo né, lá nas Poderosas. Aí veio um homem e roubou o celular da minha mãe, o meu celular, o celular de todas as pessoas, até da velhinha.

P- Como foi isso?

ME - Foi muito ruim, aí depois ele ameaçou a gente e trancou a gente lá dentro, sorte que uma cliente foi lá fazer o cabelo, e abriu pra gente, porque ele deixou a chave do lado de fora.

P- Nossa, você ficou com medo?

ME- Eu chorei!! (ME, brasileira, 8 anos, Comunicação pessoal, 2019).

E W justifica o motivo por não brincar na rua: “É porque os garotos são muito brigão, gostam muito de bater” (W, brasileiro, 10 anos, Comunicação pessoal, 2019). O local onde a infância é vivida marca sobremaneira a infância, “[...] pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.112).

Historicamente, as crianças deixaram de ter as ruas como espaço de socialização. Assim, restaram para as crianças suas casas e a escola. Compreendemos a escola como um espaço onde a sociedade se reproduz, mas também compreendemos que ela seja um espaço onde se cria cultura e, portanto, passível de transformação. Então, é também na escola que as crianças se divertem com seus amigos e vivenciam suas brincadeiras prediletas, o que evidencia a importância do espaço escolar para o processo de construção de sentido. Winnicott (2019) recorre ao caráter transitório da brincadeira, que ajuda a troca entre os mundos internos e externos através da amplitude de jogo intersubjetivo. Segundo Winnicott (2019), através do acesso e da manipulação onírica e afetiva dos fragmentos da realidade externa, “existe uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado e, em seguida, para as experiências culturais” (WINNICOTT, 2019, p. 89).

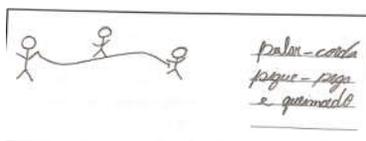
É então nesse espaço que as trocas criança-criança são realizadas, contribuindo para alimentar os fenômenos interpretativos, característicos das culturas de pares. No caso das crianças imigrantes/refugiadas participantes da pesquisa, a escola é o principal espaço de convívio com as crianças brasileiras, logo, lugar de aprendizado entre elas. Essas relações de transição/trânsitos não são apenas de incorporação aos modos de ser locais, as crianças, como nos ensina Corsaro (2011), participam de modo interpretativo ao construírem seus mundos sociais a partir das redes de significado que integram.

Tomamos alguns conceitos importantes para o campo das infâncias como pistas para a elaboração de nossa pesquisa com as crianças. No campo da psicologia, lançamos mão das descobertas de Winnicott (2019) sobre a formação de si e os fenômenos transicionais para dar relevo aos movimentos de engendramento da criança e seu mundo. Nos estudos da sociologia da infância, recorremos a Corsaro (2011), uma vez que o conceito trabalhado pelo autor de reprodução interpretativa nos permite

visualizar e dialogar com os processos de singularização das crianças sobre os sentidos já elaborados pelos adultos. E, de Gagnebin (2006), a atuação estética e criativa da criança, o que amplia e dá força a nosso argumento sobre a importância da experimentação e do jogo como potência de expansão do espaço para o novo ou diferente. Essa é a articulação conceitual que nos permite criar índices de leitura e chaves de compreensão para o que encontramos em nossa pesquisa com as crianças imigrantes/refugiadas.

Na perspectiva do paradigma ético estético de Guattari (1992), os territórios são de natureza engendrada e existencial. Aproximando-nos desse conceito, investimos no brincar como alavanca de combinação e recombinação dos espaços e dos tempos quando singularizados. Winnicott (2019) revela uma pista que nos permite aferir que o brincar das crianças possibilita o seu processo de transição. Nesse contexto, percebemos a cultura de pares como um fenômeno transicional pelo aumento da esfera da experiência de produção de sentidos partilhados entre os sujeitos. Embora as crianças possuam origens em territórios geopolíticos distintos, a territorialidade infantil permite engendrar, através do encontro na escola, culturas de infância comuns, como pode ser verificado nas escolhas das brincadeiras, em que as variedades de “piques” são as favoritas, tanto entre as crianças africanas quanto entre as brasileiras.

ME, congoleza, 11 anos, declara gostar de brincar de “MC, Pular corda.” (Comunicação pessoal, 2019); JE, congoleza, 7 anos, diz gostar de brincar de “Pique- pega, truques, diversões, corda e boneca, pique-esconde, mãe e filho” (Comunicação pessoal, 2019). AB, brasileira, 7 anos, diz que suas brincadeiras prediletas são: “Pique- pega, Mímica, Pique-esconde, pique-alto” (Comunicação pessoal, 2019); W, angolana, 10 anos, escreve “Pular corda, Pique-pega, queimado” e, quando perguntada, acrescenta: “Estátua, batata frita” (Comunicação pessoal, 2019).



(W, angolana, 10 anos, Comunicação pessoal, 2019).

M registra “pique-pega” como a brincadeira favorita dele, mas ao ser perguntado declara gostar de “Pique-gelo americano e mico-leão” que, na verdade, são variações de pique (M, brasileiro, 8 anos, Comunicação pessoal, 2019).



(M, brasileiro, 8 anos, comunicação pessoal, 2019).

ME também escreve e depois ratifica suas preferências: “Pique-corda, pique- pega, pique-esconde” (ME, brasileira, 8 anos, Comunicação pessoal, 2019).

MENDES, L. de C.; ALVES, L. P.; SOUZA, K. C. R. de.



(ME, brasileira, 8 anos, Comunicação pessoal, 2019).

“Pular corda, estátua, dança das cadeiras”, JE mantém a brincadeira de pular corda como a predileta, mas ao perguntarmos ela acrescenta a dança das cadeiras. (JS, congoleza, 8 anos, comunicação pessoal, 2019).



(JS, congoleza, 8 anos, comunicação pessoal, 2019).

J ratifica as brincadeiras escolhidas quando perguntado: “Pique-pega, pique-esconde, pique-gelo e pique-bandeira” (J, congolês, 10 anos, comunicação pessoal, 2019).



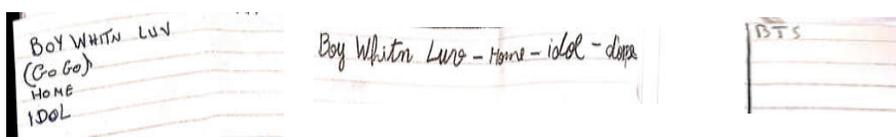
(J, congolês, 10 anos, comunicação pessoal, 2019).

INFÂNCIA E MÍDIA

As culturas infantis não são independentes das culturas adultas, nem dos meios de comunicação de massa, elas se estruturam de outra maneira. Em outra atividade proposta, foi possível observar como as crianças são afetadas pela cultura midiática. Ao organizarmos a festa dos aniversariantes com as crianças, sugerimos que elas escolhessem as músicas que mais gostavam para que pudéssemos organizar uma lista com músicas escolhidas por todos para tocar. Nesse momento as crianças ficaram muito animadas, mas na mesa, com a tarefa de escrever cada uma em um pedaço de papel três músicas preferidas, se deram conta do desafio. A escrita ortográfica ainda se constitui como uma dificuldade para a maior parte das crianças do grupo que, em alguns momentos, se recusava a escrever. Foi então necessária uma intervenção, deixando-as à vontade, dizendo-lhes que podiam perguntar o que não sabiam. Ultrapassado esse momento inicial, logo iniciaram um movimento de troca entre elas. Perguntavam umas às outras como se escrevia tal e tal palavra. Os colegas soletravam as palavras, alguns corrigiam, outros escreviam a palavra para que o colega copiasse e outros também demonstravam dúvidas, recorrendo às pesquisadoras. Um momento rico de reflexão e

aprendizado coletivo entre os pares sobre a modalidade escrita da língua e de sua ortografia.

Nessa atividade foi possível observar os gostos e preferências das crianças por artistas, mostrando-nos que as crianças participam não só da indústria cultural voltada para a infância, mas também que elas se inserem no mundo dos adultos.



(W, angolana, 10 anos; M, congoleza, 10 anos; J, congolês, 10 anos, Comunicação pessoal, 2019).

JS, congoleza de 8 anos, escolheu a música “Pinguin” da cantora de música gospel Aline Barros. Tal escolha talvez tenha influência do universo frequentado pela criança. As famílias congolezas são evangélicas e frequentam a igreja Betesda no bairro de Brás de Pina, localizado no subúrbio do Rio de Janeiro. Enquanto as famílias estão no culto, as crianças frequentam a escolinha da igreja, onde recebem orientação religiosa.

As crianças brasileiras mais novas AB, 8 anos, e ME, 8 anos, escolheram temas de novelas infanto-juvenis, exibidas em canais abertos, como “Chiquititas”, “Os cúmplices de um resgate”, “Carinha de Anjo”, mas também citaram os nomes das atrizes, como Bela Fernandes, atriz e cantora da novela “As aventuras de Poliana”, e “Larissa Manoela”, atriz e cantora da novela Carrossel. Esses dados nos mostram que mais do que espectadoras, as crianças consomem esses produtos e influenciam toda uma indústria cultural voltada para a infância. ME, 8 anos, ainda escolheu “funk”, não especificando o artista ou música, e M, brasileiro, 8 anos, escolheu uma música da cantora brasileira Annita com Ludmilla e SnoopDogg, “Uma onda diferente”.



(JS, congoleza, 8 anos; AB, brasileira, 8 anos).



(ME, brasileira, 8 anos; M, brasileiro, 8 anos, Comunicação pessoal, 2019).

Em nossa pesquisa, nos interessa os sentidos elaborados pelas crianças na produção de uma cultura no plural. Segundo Certeau, “Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede de ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como

é que uma sociedade inteira não se reduz a ela” (CERTEAU, 1994, p. 41). Afirmamos, como defende Preciado (2020): “É preciso defender o direito das crianças, de serem consideradas como subjetividades políticas irredutíveis a uma identidade de gênero, de sexo ou de raça” (p. 72). Nossos investimentos ocorrem no sentido de conviver com as crianças sem reduzi-las ou simplesmente encaixá-las aos lugares sociais e de análise pré-existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho continuado que temos desenvolvido, de 2018 até o início da pandemia, em 2020, com crianças brasileiras e aquelas em situação de imigração na escola pública, mostra a importância fundamental da escola para o processo de invenção de territórios por parte das crianças ao inseri-las em uma rotina cultural que permite que elas enfrentem os desafios de uma forma mais confortável e estabilizadora.

A escola é ainda um lugar de formação de subjetividades, logo de produção de territórios, mesmo que em trânsitos, característicos da multiterritorialidade que compõe as existências, como afirma Haesbaert (2017): 1 – Nos trânsitos característicos da infância, nas experiências de atravessamento e produção de limiars entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente apreendido; 2 – Nas situações de migração e os contextos que as crianças nessas circunstâncias se encontram, e com elas, através das brincadeiras, as relações com as mídias, as violências e a afirmação das identidades, as recordações do lugar que deixou e as tensões dos espaços aqui encontrados.

Um dos maiores desafios a serem enfrentados pelas escolas que recebem imigrantes e crianças refugiadas é romper com os estereótipos, com a tendência que etiqueta e coisifica o outro, avançando na percepção que o compreende e o reconhece na diferença. Além disso, é comum falarmos das crianças e não com elas. A escola precisa compreender e ver as crianças como produtoras de cultura, capazes de falar sobre si e sobre os espaços que ocupam.

Nesse sentido, os estudos da Interculturalidade e também da Sociologia da Infância podem contribuir para se pensar em uma didática que possa efetivamente proporcionar espaços de trocas entre crianças-crianças e entre crianças-adultos, tendo por base as relações dialógicas entre as diferentes culturas que habitam a escola, possibilitando a inscrição do outro e consequentemente o pertencimento à sociedade. Em relação ao contexto das crianças em situação de imigração, destacamos ainda que o pertencimento que defendemos não cabe apenas a inclusão do outro como assimilação às dinâmicas do campo social brasileiro, mas às tensões e às potências de denúncia e transformação das realidades desiguais e violentas que a construção da diferença possui.

Por último, mas não menos importante, acreditamos ser necessário pensar em uma política linguística de valorização das línguas faladas pelas crianças imigrantes que têm suas línguas invisibilizadas no país de acolhimento. A linguagem e a língua estão no cerne da constituição identitária e não podem ser ignoradas, reproduzindo um padrão de inclusão que visa a adaptar àquele que chega ao *modus operandi* do país de acolhimento. Insistimos que as diferenças precisam ser vistas como riqueza e que todos precisam cair, como nos ensina Vygotsky, em zona de desenvolvimento proximal, e aprendermos uns com os outros.

Artigo recebido em: 27/02/2021
Aprovado para publicação em: 28/05/2021

THE DIFFERENT CHILDHOODS THAT INHABIT THE SCHOOL: GAMES, TERRITORIES AND THE IMPORTANCE OF THE SCHOOL IN WELCOMING IMMIGRANT CHILDREN IN THE BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT: The article presents data from a case study carried out in a municipal public school in Duque de Caxias, Baixada Fluminense, in Rio de Janeiro. In this article, we present reflections from the pedagogical workshops held between August and December 2019, with six Brazilian children and five in immigration situations enrolled in the 1st EF segment. In the period, we tried to hear the children's voices and get to know their perceptions about the process of welcoming children and families in situations of immigration in public schools. We adopt the intercultural perspective as a mobilizer of our practical interventions and theoretical reflections, and we understand the culture of childhood in its interpretative dynamics and play as an open field and crossed by transitional phenomena. In this article, we discuss how the immigration process implies the invention of new places with the senses and feelings brought from other places: play as a way of producing multi-territoriality. We also see, as a result of the research, the importance of knowing the children's interpretations and constructions, of involving them in the debate and facing the dilemmas of the present time, in addition to the necessary adoption of a linguistic policy that values native languages as a possibility and power of constant recreation of the Brazilian school.

KEYWORDS: Childhood. Immigration. Public School. Multi-territoriality.

LAS DIFERENTES INFANCIAS QUE HABITAN LA ESCUELA: JUEGOS, TERRITORIOS Y LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA EN LA ACOGIDA DE NIÑOS INMIGRANTES EN LA ESCUELA PÚBLICA BRASILEÑA

RESUMEN: El artículo presenta datos de un estudio de caso realizado en una escuela pública municipal de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, en Río de Janeiro. En este artículo presentamos reflexiones de los talleres pedagógicos realizados entre agosto y diciembre de 2019, con seis niños brasileños y cinco en situación migratoria inscritos en el 1er segmento EF. En el período, intentamos escuchar las voces de los niños y conocer sus percepciones sobre el proceso de acogida de niños y familias en situaciones de inmigración en las escuelas públicas. Adoptamos la perspectiva intercultural como movilizadora de nuestras intervenciones prácticas y reflexiones teóricas, y entendemos la cultura de la infancia en su dinámica interpretativa y el juego como un campo abierto y atravesado por fenómenos transicionales. En este artículo discutimos cómo el proceso de inmigración implica la invención de nuevos lugares con los sentidos y sentimientos traídos desde otros lugares: el juego como forma de producir multiterritorialidad. También vemos, como resultado de la investigación, la importancia de conocer las interpretaciones y construcciones de los niños, de involucrarlos en el debate y enfrentar los dilemas de la actualidad, además de la necesaria adopción de una política lingüística que valore las lenguas nativas como posibilidad y poder de recreación constante de la escuela brasileña.

MENDES, L. de C.; ALVES, L. P.; SOUZA, K. C. R. de.

PALABRAS CLAVE: Infancia. Inmigración. Escuela Pública. Multiterritorialidad.

NOTAS

- 1 - O Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" (Nepo), da UNICAMP, baseado no Censo Escolar (INEP), verifica um crescimento de mais de 300% no número de estudantes estrangeiros(as) matriculados(as) em escolas públicas e privadas no país. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em: 24 fev. 2021.
 - 2 - Primo Levi, A internacional das crianças, p.127, 2016.
-

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares:** as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. 2007. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjZpqiy1lfvAhVhHLkGHVo0Ca8QFjABegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Fes%2Fv28n100%2Fa2028100.pdf&usg=AOvVaw2CAhF6hyeRkDMzNBIT5wSS>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- CARVALHO, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.
- CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. Eliane Cavalleiro (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** 1 artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** 2ª edição. PA: ArtMed, 2011.
- COSTA, R. N.; FERNANDES, O. Práticas Pedagógicas multiculturais no cotidiano escolar. /n: BERINO, Aristóteles. **Diversidade Étnico Racial e Educação Brasileira.** Seropédica: UFRRJ, p. 37-54, 2013.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *In: Educar em Revista*, n. 24, Curitiba, 2004.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da Infância**. Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FARIAS, A. C. B. de A.. **“Loira você fica muito mais bonita”**: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – USP, 2016.

FRANÇA, D. X. de; MONTEIRO, M. B. da S. Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. *Psicologia*, vol. XVI (2), p. 293-323, 2002.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar, escrever e esquecer**. SP: Ed. 34, 2006.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um nove paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HAESBART, R. **Por amor aos lugares**. RJ: Bertrand Brasil, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KINDERSLEY, A.; KINDERSLEY, B. **Crianças como você**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LEVI, P. A internacional das crianças. *In: LEVI, P. O ofício alheio*. SP: Unesp, 2016. p. 127-132. LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewj2zuja4a7xAhWng5UCHQwnC04QFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.curriculosemfronteiras.org%2Fvol6iss1articles%2Flop_vasc.pdf&usq=AOvVaw2rHtp70JvsVtV9s3HiI5sM. Acesso em: 17 fev. 2021.

MARCELINO, S. R. de S. **Racismo e (In)Sucesso Escolar**: Percepções e vivências escolares de adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental II. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2019.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano**. Crônicas da travessia. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2020.

MENDES, L. de C.; ALVES, L. P.; SOUZA, K. C. R. de.

RICHTER, S. R. S.; SILVEIRA BARBOSA, M. C. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: Outra educação da infância por inventar. //r. ABRAMOWICZ, A. VANDENBROECK, M. **Educação infantil e diferença**, Campinas, SP, Papirus, 2013.

RUSSO, K.; MENDES, L.; BORRIS-ANADON, C. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2020, vol. 50, n. 175, p. 256-272. Epub May 11, 2020. ISSN 1980-5314.

TAVARES, J. C. de S. Colonialismo do poder, cooperação internacional e racismo cognitivo: desafios ao desenvolvimento internacional compartilhado. //r. D'ADESKY, Jacques; SOUZA, Marcos Teixeira de. (Org.) **Afro-Brasil: debates e pensamentos**. Rio de Janeiro: Cassará Editora, p. 312-339, 2015.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. SP: UBU Editora, 2019.

LEILA DE CARVALHO MENDES: Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ e Mestre em Educação pela UFRJ. Possui experiência de mais de 30 anos em escolas, tanto como docente quanto como Orientadora pedagógica. É professora adjunta e pesquisadora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2511-1527>

E-mail: lcmeness@gmail.com

LUCIANA PIRES ALVES: Professora pesquisadora na Educação Básica do Município de Duque de Caxias e no Ensino Superior da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC). Docente da linha de pesquisa: EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS. Integrante do Grupo de Pesquisas AFROSIN-UFRRJ e do Coletivo Infâncias com parceria entre UERJ/FEBF e UFRRJ.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8470-4966>

E-mail: lualpires@gmail.com

KELLY CRISTINA RUSSO DE SOUZA: Doutora em Educação, PUC-Rio, com Pós Doutorado em Antropologia Social (PPGAS - Museu Nacional/UFRRJ) e no Centro de Estudos sobre Etnicidades e Desigualdades na Educação na Universidade de Montreal. É Professora do Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Coordena o Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas, Interculturalidade e Educação (NEPIIE) e colabora com o Grupo de Estudos sobre Linguagens e Educação (FEBF-UERJ/CAPES).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1756-1173>

E-mail: kellyrussoabr@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

Inter-Ação, Goiânia, v.46, n.2, p. 607-623, maio/ago. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i2.67913>>.