UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PRISCILA DA SILVA SANTOS

Narrativas silenciosas: identidade e imigração na Educação
Infantil

São Paulo, SP.

2018

PRISCILA DA SILVA SANTOS

**Narrativas silenciosas: identidade e imigração na Educação
Infantil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade de São Paulo como
requisito para a obtenção do título de Doutora em
Educação.

Área de Pesquisa: Educação, Linguagem e
Psicologia

Orientador: Professor Doutor Émerson de Pietri

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.974 Santos, Priscila da Silva
S237n Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil
/ Priscila da Silva Santos; orientação Émerson de Pietri. São Paulo:
s.n., 2018.
188 p. ils.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Narrativa 2. Infância 3. Imigração 4. Hibridização 5. Identidade
I. Pietri, Émerson de, orient.

Banca Examinadora

Titulares

Prof. Dr. Émerson de Pietri – Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª Dra. Ana Paula Martinez Duboc – Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª Dra. Camila Collpy Gonzalez Fernandez – Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª Dra. Daniela Finco – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª Dra. Fabiana Oliveira – Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Suplentes

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª Dra. Lívia de Araújo Donini Rodrigues – Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Marcos Cezar de Freitas – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª Dra. Noemi Takiuchi – Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP)

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª Dra. Rosane de Sá Amado – Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Aprovado em: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Émerson de Pietri, pela interlocução atenta, pela serenidade e, sobretudo, por ser um professor admirável.

Às minhas colegas do grupo de estudos, por partilharem inquietações, ouvirem meus devaneios e serem parte desse processo, muitas vezes doloroso, que envolve a escrita de uma tese.

Ao Thiago, por ser o melhor professor de inglês do universo.

Às irmãs Sandra e Sonia que me acolheram tão calorosamente na ocasião em que estive na Bolívia.

À Lucymara e ao Lauro por terem viabilizado meu trabalho de campo.

A todas as crianças com as quais convivi durante esta pesquisa, especialmente as de origem imigrante.

À professora Ana Duboc pela leitura minuciosa do texto, na ocasião do exame de qualificação, e pelas frutíferas discussões das quais pude participar em suas aulas.

À Marilene, pela revisão cuidadosa do texto e pela amizade de valor incomensurável.

Ao meu sobrinho, Vinícius, por ter feito as filmagens. À minha sobrinha, Amanda, por organizar as tabelas.

Aos amigos que fiz ao longo caminho chamado pós-graduação, Guto, Guta e Chico, pela leveza dos momentos partilhados.

À Gel por permanecer ao meu lado rompendo paradigmas.

Aos meus pais, por me proporcionarem concatenar ideias tendo o quintal onde cresci como horizonte e o amor como porto seguro.

À minha irmã, Nilda, (*in memoriam*), por todo o orgulho que sempre sentiu de mim.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

SANTOS, Priscila da Silva. **Narrativas silenciosas: identidade e imigração na Educação Infantil**. 188 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa se desenvolveu com o intuito de analisar como se dão os processos de hibridização identitária de crianças em contexto de imigração na Educação Infantil. Para tanto, a investigação tem como base o tripé conceitual narrativa/identidade/ infância. A partir desse tripé descrevem-se as interações de uma criança de origem boliviana com seus pares, com a pesquisadora e com as professoras, a fim de depreender como se constroem as narrativas sobre essa criança e também as negociações realizadas para que tais narrativas sejam afirmadas ou rejeitadas, tanto pelos que constituem a comunidade escolar, quanto pela própria criança imigrante. Diário de campo, fotografias, filmagens, entre outros materiais que se revelaram pertinentes à análise constituem o *corpus* da pesquisa. O trabalho estreita relações com a Sociologia da Infância, à medida que experimenta metodologias que tentam dar voz às crianças envolvidas na pesquisa. Os dados obtidos no interior da escola de educação infantil (narrativa do micronível) foram relacionados com a contextualização geopolítica que circunscreve a relação entre Brasil e Bolívia (narrativa do macronível), e também com documentos oficiais que orientam o currículo da Educação Infantil. A partir dos resultados obtidos, foi possível concluir que os processos de hibridização identitária de crianças em contexto de imigração se dão em três categorias de diferenciação: 1) Diferenciação horizontal (relativa às diferenças que as crianças estabelecem entre si, sendo tais diferenças muitas vezes pautadas pelos padrões presentes na sociedade, mas também pelos interesses particulares que regem as interações infantis); 2) Diferenciação hierárquica (diz respeito ao modo como são conferidos diferentes *status* à criança imigrante, a depender do imaginário que se tem a respeito de seu país de origem, no país em que se estabelece); e 3) Diferenciação diaspórica (a propósito do movimento impulsionado pelo “sair de si” em direção à diferença do outro, a fim de partilharmos as diásporas que incessantemente alimentam as constituições identitárias).

Palavras chave: Narrativa, infância, imigração, hibridização, identidade.

ABSTRACT

This research was developed with the purpose of analyzing how the processes of identity hybridization of children are in the context of immigration in Early Childhood. The research is based on the conceptual tripod: narrative, identity and childhood. This tripod describes the interactions of a child of Bolivian origin and his peers, the researcher and the teachers, in order to understand how these narratives about child are constructed and the negotiations carried out to affirm or reject them, considering the parties who constitute the school community and the immigrant child itself. field diary, photographs, filming, and other materials produced during the observation proved to be relevant to the analysis and constitute the *corpus* of the research. The work has to link closely with the Sociology of Childhood as it experiments methodologies that try to give voice to children involved in the research. The data obtained inside the school of children's education (micro-narrative) was linked to the geopolitical contextualization (macro-narrative) and also to official documents that guide the curriculum of Early Childhood Education. Based on the results drawn from the research, it was possible to conclude that the processes of identity hybridization of children in the context of immigration take place in three categories of differentiation: The first is "Horizontal differentiation", which refers to the differences that children establish among themselves, in present patterns in society and a particular interests that govern children's interactions. The second is "Hierarchical differentiation", which refers to how different statuses are given to the immigrant child, depending on the imaginary one that society has made upon his country of origin, in the country in which it is established. The third is "Diasporic differentiation", which refers to the movement of "moving from one's self" towards the difference of the other in order to share the diasporas that incessantly feed the identity constitutions.

Keywords: Narrative, Childhood, immigration, hybridization, identity.

Prô, vai nascer um nenê boliviano perto de casa...
– Mas ele vai nascer no Brasil, ele vai ser brasileira.
– Mas ele vai ser igual à Nikol (apontando para a colega boliviana.)
– Sim, ele vai ter traços de boliviano porque é filho de bolivianos, mas quem nasce no
Brasil é brasileiro... (A menina olha para a professora com cara de quem não se
convenceu). Pensa comigo, se um pouco antes de você nascer, sua mãe pegasse um
avião e fosse para o Japão e você nascesse lá, você seria o que?
– Japonesa? – questionou a menina que era negra.
A menina não pareceu estar convencida, porém não perguntou mais e voltou a brincar
com as outras crianças.

(Diálogo entre uma menina de 5 anos e sua professora, no parque de uma Escola de
Municipal de Educação Infantil, na zona leste de São Paulo, em 2015)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: aconteceu de ser tempo...	Error! Bookmark not defined.
1. METANARRATIVA ACADÊMICA	21
1.1 Sobre o título	21
1.2 Sobre narrativa	22
1.3 Sobre as identidades da pergunta: cultural e linguística	28
1.4 Sobre a infância como categoria	41
2. NARRATIVA DE OBSERVAÇÃO: ANO I	46
2.1 Sobre a forma	46
2.2 O contato	47
Era 13 de maio de 2016	50
2.3 PRIMEIRA DIGRESSÃO: toques e traduções	54
Era 23 de maio de 2016	58
Era 03 de junho de 2016	73
2.5 TERCEIRA DIGRESSÃO: translinguismo	75
Era 13 de junho de 2016	77
Era 20 de junho de 2016	78
Era 01 de agosto de 2016	80
2.6 QUARTA DIGRESSÃO: um par ímpar	82
Era 07 de agosto de 2016	85
Era 19 de agosto de 2016	86
Era 23 de agosto de 2016	89
Era 03 de outubro de 2016	91
Era 07 de outubro 2016 – DIA DO CHÁ	93
2.7 QUINTA DIGRESSÃO: diluição do foco narrativo	99
Era 17 de outubro de 2016 - DIA DA CONTAÇÃO	101
2.8 SEXTA DIGRESSÃO: a síntese	105
3. NARRATIVA DO MACRONÍVEL	107
3.1 Da latinidade latente à convivência existente	107

3.2 Hermanos, pero no mucho.....	124
4. NARRATIVA DE OBSERVAÇÃO: ANO II.....	134
4.1. O reencontro e o método	134
4.2 Primeiro dia: Uma versão da história da Colonização	141
4.3 Análise do primeiro dia	148
4.4 Um coelho, uma onça e dois queijos	156
4.5 Josué e Guilherme	159
4.6 Narrativa silenciosa	161
4.7 Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela.....	163
Considerações finais: quando se quer crer que acabou ...	Error! Bookmark not defined.
Referências	178
Anexos.....	185

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Brinquedo e identidade	48
Figura 2: Josué brincando de cozinhar	88
Figura 3: Josué encaixando as tampas nos potes	88
Figura 4: Crianças brincando de fazer bolo de areia no parque da EMEI.....	90
Figura 5: Josué brincado de fazer bolo de areia no parque da EMEI.....	90
Figura 6: Meninas nos brinquedos infláveis alugados por ocasião da Semana da Criança	92
Figura 7: Meninos nos brinquedos infláveis alugados por ocasião da Semana da Criança	92
Figura 8: Pesquisa sobre canção de ninar	94
Figura 9: Josué colhendo folhas de melissa	97
Figura 10: Crianças lavando folhas de melissa	98
Figura 11: Crianças sentadas em roda para ouvir a cantiga “Cuco Malo”	98
Figura 12: Crianças aguardando o momento de comer biscoito e tomar chá.....	99
Figura 13: Livro com histórias bolivianas /Figura 14: Livro com lendas pré-colombianas.....	102
Figura 15: Livro de contos bolivianos em espanhol.....	103
Figura 16: “El banquete em el cielo”: contação bilingue de história com manipulação de objetos.....	104
Figura 17: O sino usado para dar início à contação de história é manipulado pelas crianças	105
Figura 18: As crianças manipulam os objetos utilizados durante a contação de história	105
Figura 19: La Paz vista do alto da linha verde do teleférico	111
Figura 20: La Paz vista do alto da linha amarela do teleférico	112
Figura 21: Feira em El Alto.....	112
Figura 22: Grupo ensaiando La Morenada, dança típica boliviana, em uma praça em La Paz	113

Figura 23: Manifestação pela reforma tributária no centro de La Paz, janeiro de 2016	113
Figura 24: Grupo folclore apresentando a dança típica “Caporales” na Feira da Kantuta, em setembro de 2016.....	120
Figura 25: Crianças se divertem nos brinquedos infláveis. Notei que a maioria dos homens que trabalhavam com esses brinquedos eram imigrantes vindos de diferentes países da África e também do Haiti.....	120
Figura 26: Barracas de comidas típicas e também de artesanato e outros produtos bolivianos	121
Figura 27: Grupos de dança aguardam o momento da apresentação	121
Figura 28: Adereços e figurinos utilizados nas apresentações de danças típicas bolivianas.....	122
Figura 29: Grupo de dança folclórica de Cochabamba apresentando-se na Celebração da Independência da Bolívia	122
Figura 30: Grupo de dança descendo a rampa do Memorial da América Latina trazendo as bandeiras da Bolívia e do Brasil, na ocasião da Celebração da Independência da Bolívia	123
Figura 31: Crianças de origem boliviana brincam no monumento do Memorial da América Latina	123
Figura 32: Charge publicada no jornal El Diario, La Paz, Bolívia, 17 de janeiro de 2016	131
Figura 33: Texto bilíngue no mural da EMEI	137
Figura 34: Solicitação de afastamento para viagem à Bolívia	138
Figura 35: Bilhete sobre perda de blusa	139
Figura 36: Desenho do Josué sobre a história da Colonização	153

INTRODUÇÃO: aconteceu de ser tempo...

“Talvez a senhora não saiba, mas as palavras, quando grafadas, amarram o tempo. ”
(Mia Couto, “As areias do imperador”, v. 3 “O bebedor de horizontes”, p.253)

Este trabalho é fruto de uma inquietação que há muito me acompanha. Ela diz respeito ao modo como as escolas lidam com a heterogeneidade linguística das crianças e adolescentes que por elas passam diariamente. Sendo assim, essa pesquisa é, antes de tudo, a reflexão de uma professora sobre a difícil arte de equacionar a formação acadêmica, as demandas institucionais da escola e a singularidade de cada aluno. Por isso, muitas vezes, como se notará ao longo do texto, será difícil distinguir com exatidão os lugares nos quais se situam a professora, a linguista e a pesquisadora. Elas se misturam na tentativa de criar uma narradora que é, ao mesmo tempo, observadora e personagem.

Não é de agora que a inquietação sobre a heterogeneidade linguística martela meus pensamentos. Durante o mestrado me dediquei à análise de programas de disciplinas voltadas à formação de professores de Português. À época, a pesquisa fez parte do projeto “Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa” (PROCAD –NF/CAPES – 2008-2013), no qual pesquisadores da USP, UFMA e UERN investigaram as representações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e sobre seu ensino-aprendizagem. Ao final da pesquisa, fiquei com a impressão de que a questão da unidade linguística, isto é, da construção de um discurso segundo o qual a língua se apresenta como um patrimônio de todos, ainda deixava escapar muito da riqueza das línguas maternas com as quais venho me deparando ao longo dos anos de exercício do magistério.

Então, eu comecei a pensar nas crianças bolivianas ou de origem boliviana que, cada vez mais, estão presentes nas escolas da cidade de São Paulo. Tal pensamento ganhou forma a partir de conversas com colegas de profissão que relatavam suas experiências em escolas cuja presença de crianças imigrantes era marcante. Não raro, a questão da diferença idiomática era vista como um entrave à plena integração dos alunos. Desse modo, indaguei-me: se não sabemos como lidar com a heterogeneidade linguística dos falantes de português brasileiro, como lidaremos com falantes de outros idiomas? Como definir o que vem a ser língua materna para crianças imigrantes?

A língua era só a ponta do *iceberg*. Atualmente, os constantes fluxos migratórios têm trazido ao debate a questão da xenofobia, do nacionalismo, do fascismo e de uma série de posicionamentos políticos que revelam, de um modo geral, que imigrantes não são bem-vindos, sendo que imigrantes pobres são ainda menos bem-vindos que quaisquer outros. Assim o traço identitário “imigrante” traz consigo uma série de fatores que marcam de maneira bastante singular a história daqueles que migram. Nesse contexto, como pensar as crianças imigrantes na Educação Infantil?

Quando elas têm acesso à escola no país em que se estabelecem, essas crianças oferecem a toda comunidade escolar a oportunidade de se constituir com elementos de novas culturas. Contudo, muitas vezes, não é assim que as crianças são vistas. É bastante comum que prevaleça a lógica do “quem chega tem que se adaptar” e, por mais que circule o discurso de que o Brasil é um país bastante “receptivo”, basta uma situação de conflito com um imigrante para que sua origem ganhe tom pejorativo.

Nesse cenário, muitas vezes a negação das origens é uma estratégia de defesa ou de sobrevivência. Entretanto, como pode uma escola que se quer democrática e plural apagar as diferenças? De que modo a postura dos adultos e também de outras crianças sobre as diferenças culturais afetam a formação identitária de uma criança imigrante?

Essas e outras perguntas vieram à tona conforme a pesquisa ganhava contornos, principalmente, no que concerne aos procedimentos metodológicos, pois, diferentemente da análise documental realizada no trabalho sobre língua materna durante o mestrado, minhas perguntas dessa vez incidiam sobre as crianças propriamente ditas e não havia outro jeito de tentar respondê-las, a não ser observando os pequenos.

Crianças não são como documentos, elas se mexem o tempo todo, de modo que, ao iniciar a construção dos dados, eu não sabia para onde olhar. Elas se mexeram tanto que abalaram meus paradigmas de pesquisadora e foi então que as coisas começaram a fluir.

O trabalho que se segue é o resultado de aproximadamente 120 horas de observação de uma criança boliviana que chegou à cidade de São Paulo no ano de 2015 e começou a frequentar uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), em 2016, aos 4 anos de idade. Quando cheguei à escola-campo, como disse anteriormente, não sabia para onde olhar; então, olhei para o silêncio, e lá estava esse menino.

Observar uma turma em que 35% das crianças eram de origem boliviana me fez pensar no quanto é provável que a interação entre essas línguas e culturas coloque em xeque práticas escolares homogeneizadoras, pois estamos lidando, principalmente em grandes centros urbanos, como a cidade de São Paulo, com turmas cosmopolitas.

Devido à crescente tendência de uma infância institucionalizada cada vez mais cedo, as crianças partilham de um núcleo institucional expandido. A família, muitas vezes, já não é mais a instituição com a qual a criança convive a maior parte do tempo, nos primeiros cinco anos de vida. A questão do tempo de convivência das famílias com suas crianças não é um privilégio de classe, pois, pertencendo a uma classe mais abastada, a educação das crianças, de modo geral, é terceirizada. Seguindo essa lógica, quanto mais dinheiro se tem, mais se terceiriza a educação dos filhos. Já a maior camada da população não terá muito tempo com suas crianças justamente pelo motivo contrário: eles são os terceirizados. Seu dinheiro dificilmente será suficiente para terceirizar alguém. Daí a imprescindibilidade da escola pública.

Se, por um lado, é lamentável que os regimes de trabalho impeçam cada vez mais o alargamento da quantidade e qualidade do tempo de convivência entre as famílias e suas crianças; por outro lado, é bom saber que essas crianças são potencialmente mais sensíveis à diferença, no sentido de conviverem com um número maior de pessoas, desde muito cedo. Com isso quero dizer que as crianças dos grandes centros urbanos espalhados pelo mundo, inclusive em países que rejeitam veementemente a imigração, podem nos oferecer a oportunidade de pensar uma educação cujo paradigma não está pautado em termos de uma essência dos sujeitos ou de estabelecimento linear e universal do desenvolvimento proposto em etapas. Ao contrário disso, parece mais coerente que a educação leve em conta o mosaico cultural que vem se desenhando nas escolas dos grandes centros urbanos, a fim de buscar não o que há de comum entre as crianças, mas o que há de diferente.

Nos núcleos familiares, por mais miscigenados que possam ser, é comum que seus membros busquem uns nos outros traços de similaridade. Refiro-me inclusive àqueles traços estabelecidos por vínculos afetivos, não somente biológicos, pois sabemos que as configurações familiares não dizem respeito apenas a laços consanguíneos. O fato é que quando a criança vai para a escola, ela começa a lidar com uma série de outros traços que ela não encontraria no núcleo familiar. Tratando-se de

uma criança em contexto de imigração, a multiplicidade de traços que podem ser encontrados é ainda maior.

Entender de que modo elas percebem as diferenças, ao mesmo tempo em que se diferenciam entre si, no âmbito da instituição educacional, passou a ser meu desafio. As crianças pequenas ainda não escrevem, não “amarram o tempo”; por isso, com elas, a narrativa é sempre outra. Logo, eu não poderia pedir para que respondessem a um questionário; não parecia realizar com elas uma entrevista. As crianças possuem uma lógica muito própria de lidar com a linguagem verbal, aliás, essa é só uma das linguagens da qual a criança lança mão. Apesar disso, persisti na ideia de que a oralidade seria o foco das minhas observações e constatei que as palavras pareciam dizer pouco ao menino silencioso que me chamou a atenção no primeiro dia de observação.

Abrir mão da língua para se fazer entender pelo outro é um ato de alteridade que possibilita o flerte com outros modos de ver o mundo. No que se refere à Educação Infantil, possibilita também a exploração das mais diferentes linguagens, mas principalmente da linguagem do brincar. A língua é apenas uma parte das culturas que estão sob o grande guarda-chuva da “diversidade”.

Documentos que orientam as práticas da educação infantil apresentam o discurso diversidade de modo a esvaziar a diferença. Desse modo, quando se fala de todo mundo, não se fala de ninguém em específico. Logo, ter uma turma com a presença de crianças imigrantes não basta para afirmar que estamos trabalhando com a diversidade. De que diversidade estamos falando?

Se tomarmos como referências os materiais oferecidos às crianças, tais como livros e brinquedos, e também as atividades por elas experienciadas através de textos e brincadeiras da tradição oral, por exemplo, verificaremos que, na maioria das vezes, esses materiais e atividades não contemplam o critério de representatividade. Melhor dizendo, as crianças imigrantes não reconhecem patrimônios de suas culturas no interior da escola, pois eles não são tomados como conteúdo, como objetos de estudo.

Parece que, devoradas pelas demandas administrativas, pedagógicas e burocráticas, as escolas, de um modo geral, não têm tido tempo para conhecer tanta gente tão diferente. Dessa maneira, as crianças aprendem os rituais que organizam as rotinas das instituições e, nas interações entre si, vão aprendendo sobre suas próprias diferenças.

Pensar a infância nos grandes centros urbanos (aqui faço a ressalva geográfica, por considerar que os modos de exploração do espaço são determinantes para a percepção que se tem de si e dos outros) requer profunda reflexão a respeito do modo como ocupamos os espaços públicos e privados das cidades.

Nas cidades em que metros quadrados são arduamente disputados, grande parte das crianças vive em moradias verticalizadas, muitas vezes em pequenos espaços. Elas crescem olhando do alto, de onde tudo se vê e nenhum detalhe se percebe. Porém, quando essas crianças têm a oportunidade de conviver num espaço amplo, como o da escola-campo por mim observada, e quando por ele circulam fazendo a exploração dos elementos que as rodeiam, esses elementos intermediam a relação do “eu” com o “outro”. Com isso, quero dizer que compartilhar a experiência de conhecer o mundo ultrapassa qualquer barreira cultural. A partilha do olhar que se tem pela primeira vez sobre determinada coisa constrói inúmeras pequenas pátrias.

Desse modo, para o pavor dos movimentos de extrema direita, a hipótese de Hall (2005) vai se confirmando: o conceito de nacionalidade está em declínio. Na contramão do fluxo de pessoas, os que temem a imigração se apegam à narrativa da dominação, à tentativa de provar quem chegou primeiro. A questão é que a história da humanidade não é outra, senão a de suas chegadas e partidas em diferentes pontos do globo. Sendo assim, parece pouco coerente fazer uso de argumentos que euforizam a pureza da ancestralidade.

É bastante provável que cada vez mais nos deparemos com reflexões semelhantes àquela feita pela menina no diálogo que abre este trabalho: “*Vai nascer um boliviano perto de casa*”. Talvez esse “boliviano” se autodeclare mesmo “boliviano”, a fim de afirmar sua origem. Ele também poderá se identificar como brasileiro, ou poderá ainda adotar outra nacionalidade ao longo da vida. Por mais que rituais do direito tentem definir quem é digno de ser cidadão em determinado país, são as pessoas que adotam ou rejeitam nações, enquanto identidade, à medida que são atraídas ou repelidas por diferentes países. Penso que o conceito de nacionalidade pode ser problematizado, se pensarmos que ele não é determinado apenas pelo local geográfico de nascimento, pois a não permanência nesse local resulta em outros processos de nacionalização que não podem ser pautados apenas em um documento de identidade. Aliás, quem tem condições de ter um documento? Aos “indocumentados” é negado o direito de identidade.

Parece bastante positivo que o estabelecimento de vínculo com crianças imigrantes na Educação Infantil permita àqueles envolvidos no processo educativo pensar as consequências políticas que a educação dessas crianças representa para a sociedade. E aqui não estou defendendo uma ideia de educação para o futuro, da infância como porvir. Pelo contrário, estou dizendo que o modo como essas crianças lidam com as narrativas que se fazem sobre elas é, no momento mesmo de sua experiência, um ato político.

Foi assim que percebi que minha pesquisa não era sobre língua, mas sobre identidade. Como pensar a identidade de uma pessoa de 4 anos de idade? De que modo as configurações geopolíticas dos fluxos migratórios incidem sobre os pequenos? Além disso, pensar o trabalho com linguagem verbal com quem ainda não escreve oferece outras perspectivas de reflexão sobre essa língua. Vivenciar essas experiências com crianças que crescem em contexto plurilingue pode ser ainda mais produtivo à medida que procuramos outras vias de contato com as crianças, bem como novas metodologias de pesquisa que de fato as envolvam.

A fim de encontrar respostas a essas e tantas outras questões que foram surgindo ao longo do trabalho é que construí a fundamentação teórico-metodológica, tendo como alicerce a tríade conceitual narrativa/infância/identidade. A narrativa, base da tríade, está presente tanto na forma quanto no conteúdo. Se, por vezes, fujo do formato canônico de uma tese, me defendo, afirmando que tenho base teórica para tanto. A infância é mobilizada principalmente para fazer o elo entre o micro e macro nível narrativo. Já a identidade é o cerne da pergunta que move a pesquisa.

O trabalho é composto por quatro capítulos, quatro narrativas distintas e complementares entre si. No primeiro capítulo, narro a história da pergunta de pesquisa, a fim de não apagar todos os rastros dos (des)caminhos pelos quais a escrita de uma tese frequentemente nos leva. O conceito de narrativa é abordado na perspectiva de Bruner (2014), segundo a qual as realidades são construídas à medida que são narradas. Para ele, a narrativa é um modo de pensamento que se opõe ao modo paradigmático. Eu acrescentaria: é um modo de pensamento que viabiliza a pluralização de paradigmas.

Ao longo do percurso de construção da fundamentação teórico metodológica, percebi que não seria viável trabalhar com identidade como uma categoria fixa; então o conceito de hibridização identitária de Hall (2005) me pareceu pertinente para pensar nas crianças em contexto de migração, pois ele argumenta que a hibridização indica

uma mudança no próprio conceito de identidade nacional. Ora, isso me pareceu latente nas crianças que iniciam sua vida escolar em país diferente da sua cultura de origem.

Outro conceito proposto por Hall e mobilizado nesta tese é o de tradução. Tal conceito diz respeito aos movimentos realizados em formações identitárias híbridas que intersectam fronteiras naturais, e culturais, acrescento eu. Finalmente, as ideias de Qvortrup (2011) sobre a infância enquanto categoria social me ajudaram a pensar as especificidades de uma infância marcada pelos fluxos migratórios.

No segundo capítulo, inicio o trabalho com o *corpus* propriamente dito: o diário de campo. Optei por não anexar o diário ao final do texto, como costuma ser o procedimento de praxe. Ele é parte da narrativa e destacar dele apenas alguns trechos parecia não fazer sentido. Assim sendo, o capítulo estrutura-se a partir de uma mescla entre uma narrativa temporalmente linear, pautada em datas, e uma série de digressões enumeradas que descrevem as reflexões teóricas para as quais os dados me levaram. Em tais digressões são mobilizados conceitos como o de translinguismo (Canagarajah, 2011), o de transculturalidade (Walsh, 1999) e também os conceitos de cultura de pares e reprodução interpretativa, ambos de Corsaro (2009, 2011).

No terceiro capítulo, faço uma quebra na narrativa do micronível (tecida a partir do diário de campo elaborado ao longo do Ano I, 2017) para me debruçar sobre os modos de inserção dos imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo e descrever os contextos políticos brasileiro e boliviano durante o aumento do fluxo de migração de bolivianos para o Brasil. Para tanto, discuto, a partir de produções acadêmicas sobre a temática, os modos de inserção dos imigrantes nos espaços da cidade. Servem também de dados para esta discussão a minha própria inserção nos eventos promovidos por imigrantes bolivianos e latinos em São Paulo (Festa das Alasitas, Celebração da Independência da Bolívia e Festival Cultural e gastronômico “Soy Latino”), e também minha estadia em La Paz, em janeiro de 2016.

Finalmente, no quarto capítulo e último, retorno à narrativa do micronível, porém com outra estratégia metodológica. Dessa vez, os dados são frutos de atividades por mim propostas à turma em que se encontra a mesma criança que eu vinha observando desde o Ano I, 2016. No ano II, 2017, eu trabalho com um recorte de gravações em vídeos feitas durante as atividades que consistiram basicamente em contação de histórias da tradição boliviana. Conforme se verá ao longo do trabalho, há uma lacuna no que diz respeito aos materiais disponibilizados para que crianças

imigrantes encontrem representatividade no interior da escola. Desse modo, contar histórias bolivianas às crianças foi um meio encontrado para tentar sanar esta lacuna e também de proporcionar a elas maior contato com histórias contadas, uma vez que as histórias lidas são privilegiadas no contexto escolar.

É a partir da equação entre esses dois níveis narrativos, as interações das crianças entre si, comigo, com as professoras, enfim, com a instituição escolar, que identifico, ao final da tese, como se dão os processos de hibridização identitária de crianças imigrantes na Educação Infantil. O estabelecimento de categorias de diferenciação, através das quais se dão esses processos, foi inspirado nas ideias de Brah (2011) a propósito dos conceitos de diferença e diáspora.

Enfim, vale ressaltar que a tese aqui construída não encerra em si uma narrativa única a respeito da identidade de crianças imigrantes, nem pretende veicular prescrições sobre a temática, mas se, por causa dela, vozes silenciadas se fizerem ouvir, tenho certeza que terá valido a pena o esforço da tarefa.

1. METANARRATIVA ACADÊMICA

“E quando não houver em mim nenhum idioma, peço-lhe que me apague a língua dos sonhos”. (Mia Couto, “As areias do imperador”, v. 3 “O bebedor de horizontes”, p.284)

1.1 Sobre o título

É bastante comum que os textos finais de uma pesquisa tentem criar o simulacro de um caminho reto e certo no qual o aparato teórico e os dados se encaixam como a mão e a luva. Sabemos que não é bem assim, aliás, não é nada assim. Por este motivo, opto por narrar meus descaminhos, minhas idas e vindas teóricas, meus apegos e abandonos, a fim de que este capítulo seja mais uma narrativa dentre as outras que compõem esta tese, porém com a especificidade de ser “a fundamentação teórico-metodológica”, marca registrada do gênero “tese”. O que se pretende aqui é narrar o modo de construção desta marca na presente pesquisa.

No princípio era o título: “Narrativa Acadêmica”. Em seguida, “Metanarrativa Acadêmica”. A mudança se deu pelo fato de que, depois de algum tempo lapidando o projeto inicial de investigação, eu descobri que queria contar a história de crianças em contextos de imigração no âmbito da escolarização inicial e me deparei com o conceito de narrativa proposto por Bruner (2014), segundo o qual a narrativa “dá forma para as coisas no mundo real e, muitas vezes, oferece credenciais de acesso à realidade” (p.18). Dentro em breve me voltarei com minúcia ao conceito de narrativa. O que importa agora é dizer que este capítulo é uma narrativa que trata da narrativa e, ao mesmo tempo, da fundamentação teórico-metodológica de uma tese. Daí o título “Metanarrativa Acadêmica”.

Pois bem, eu sabia o que queria contar, mas não sabia como e nem que espécie de narradora seria eu. Ao definir que meus sujeitos/objetos de pesquisa seriam crianças de origem boliviana, parti em busca do que já havia sido produzido a respeito no universo acadêmico. A partir da observação de artigos, livros, dissertações e teses, foi possível perceber que nos últimos quinze anos a temática da imigração boliviana esteve

bastante presente nas discussões acadêmicas, em diversas áreas como a Antropologia, a Geografia, a Sociologia e também a Educação¹.

Após o contato com estas pesquisas, percebi que as crianças pequenas não eram o foco, na maioria delas. Há pesquisas como a de Magalhães (2010) que trata do acesso à educação como direito humano que deve ser garantido aos imigrantes; a de Gonçalves (2016), sobre crianças em contexto de imigração em ocupações no centro de São Paulo²; e temos ainda o interessante trabalho de Freitas e Silva (2015) sobre a adaptação de crianças imigrantes em escolas municipais de Educação Infantil em São Paulo.

De um modo geral, as pesquisas produzidas tratam das condições de trabalho em regime análogo à escravidão, das dificuldades enfrentadas para o ingresso na instituição escolar, dada à exigência de documentação; das situações de xenofobia e preconceito enfrentadas pelos imigrantes; da luta pela preservação e divulgação da cultura de origem; dos embates vivenciados por crianças no interior da escola; e também das dificuldades de comunicação dadas as diferenças idiomáticas. De certo modo, todas estas questões estarão indiretamente presentes nesta pesquisa, entretanto, a fim de não dizer mais do mesmo, ou de não dizer o mesmo de outro modo, é que cresceu em mim o desejo de narrar a escolarização de crianças em contexto de imigração pelo ponto de vista delas mesmas. Não sabia ainda como fazê-lo, mas intuía a razão para fazê-lo: ninguém antes o fizera.

1.2 Sobre narrativa

Na tentativa de oferecer uma credencial de acesso à realidade que se apresenta na escolarização inicial de crianças em contexto de migração é que me apeguei ao

¹ Dentre os trabalhos consultados, vale destacar o livro organizado por BAENINGER (2012), no qual os autores discutem a imigração boliviana a partir de perspectivas diversas: das relações de imigração em regiões de fronteira (Acre, Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), da identidade cultural, das relações de trabalho, das questões relativas ao acesso aos serviços de saúde, dentre outras. Num viés que se pretende descolonizador, o trabalho de Favaretto (2012) traz interessantes histórias de bolivianos em São Paulo. Há ainda muitas pesquisas sobre as relações de trabalho no setor de confecções em São Paulo, como as de Selari (2013) e Silva (2006). Especificamente sobre as relações entre trabalho e gênero, vale a pena conferir a pesquisa de Peres (2009), sobre mulheres bolivianas na fronteira com o Mato Grosso Sul, na cidade de Corumbá; e de Zanela (2015), sobre estas trabalhadoras na cidade de São Paulo.

² A dissertação de mestrado desta pesquisadora ainda não havia sido concluída quando da redação final desta tese. No entanto, as informações foram obtidas em apresentação realizada no II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina (ECA/USP-PROLAM -2016) cujos anais podem ser consultados em <http://sites.usp.br/prolam/>.

elemento gerador de qualquer narrativa: o conflito. Quais seriam os conflitos vividos por estas crianças? O meio encontrado para tentar responder a essa questão foi observando as crianças e registrando, por escrito, o que via.

Assim, vi surgir uma espécie de contradição teórico-metodológica, pois meu material de análise é, sobretudo, a oralidade, uma vez que são a interação, a voz e o silêncio, bem como os gestos das crianças imigrantes inseridas na educação infantil pública da cidade de São Paulo, o que me interessam; mas é a escrita, para ser mais exata, é a escrita acadêmica o meio utilizado para legitimar a oralidade que tomo como objeto. Vi surgir também o desafio de conjugar dois pares conceituais que em princípio parecem antagônicos. São eles: oralidade/escrita e narrativa oral/ História.

No que se refere ao primeiro par, Marchuschi (1997) chama a atenção para a impossibilidade de estudá-lo sem pensar o papel dessas práticas sociais na sociedade contemporânea. O autor pontua ainda que a primazia da escrita em relação à fala se deve ao fato de que a primeira é adquirida em contextos mais formais, em instituições como a escola, por exemplo. Embora a oralidade tenha vindo primeiro e seja a modalidade mais usada para a comunicação, numa sociedade eurocêntrica, quanto mais escritas forem as narrativas, mais tomadas como legítimas elas serão. Com isso quero dizer que as narrativas escritas são mais valorizadas no sentido de que elas se constituem como documento para registro da História.

Deste modo, no que se refere ao segundo par, narrativa oral/História, a valorização das narrativas orais como fonte histórica acena para uma pluralização dos pontos de vista sobre os acontecimentos³ e também como possibilidade de rompimento com uma verdade única narrada por quem escreve a História. Portanto, seria possível conjugar narrativa e História na esteira do que propõe White (2003). Para ele, a narrativização dos acontecimentos é sempre uma alegoria, é a imposição de uma forma discursiva sobre os eventos. A História apresentada como verdade é, quase sempre, escrita:

Como é sabido e geralmente admitido, a possibilidade de representação do desenvolvimento de certas culturas de um tipo de discurso especificamente “Histórico” é baseada nas circunstâncias em que essas culturas produziram, preservaram e usaram um certo tipo de registro: registros escritos (Narrativa na teoria histórica, p.32 , tradução minha)⁴.

³ Não podemos ignorar o fato de que as redes sociais também têm colaborado para que tenhamos acesso a mais pontos de vista sobre os acontecimentos.

⁴ As is well-know and generally conceded, the possibility of representing the development of certain cultures in a specifically ‘Historical’ kind of discourse is based on the circumstance that these cultures

Sendo assim, assumo meu papel de narradora/ pesquisadora, embora ele não seja o mais confortável dos papéis, ao dizer que estes conflitos estão sendo descritos no interior de um “discurso ritual” (Bourdieu, 1982), isto é, eles estão submetidos às condições institucionais de recepção e produção dos discursos que me autorizam a tomá-los como objeto de análise. Não tenho nem de longe a pretensão de que esta narrativa seja tomada como verdade, pois isso seria tomá-la como única, mas faço uso do *status* que a academia me confere para que ela seja ouvida/lida.

A trajetória de pesquisa de Bruner, por se iniciar calcada numa perspectiva bastante cognitivista - caracterizando o desenvolvimento infantil em três estágios (resposta motora, icônico e simbólico) - e terminar⁵ investigando como a imaginação permite a constituição de experiências significativas através do que ele chama de “modo narrativo”, pareceu-me enriquecedora ao desenvolvimento da investigação por se assemelhar à minha trajetória enquanto professora de educação básica.

Após dezessete anos de trabalho docente, posso afirmar que a Psicologia não basta como ciência de base para o enfrentamento das questões postas pela educação contemporânea. Explico-me: a formação em nível médio profissionalizante (antigo magistério) foi embasada numa visão sobre a criança, cujo principal alicerce era a Psicologia, mais especificamente a psicologia cognitivista que apresentava Piaget como seu principal expoente. É verdade que Vigotsky também era discutido, e assim formava-se, a depender das convicções da professora que ministrava a disciplina, uma relação de complementaridade ou antagonismo entre o biológico e o social. Também é verdade que Wallon era abordado, ainda que de maneira secundária, com a finalidade de ressaltar a importância da afetividade no processo da aprendizagem infantil, mas o fato é que dentre estes três nomes que continuam constituindo até hoje o tripé canônico do ensino de Psicologia, pelo menos nos cursos de Pedagogia, o de Piaget foi o que mais reverberou nas práticas pedagógicas.

É possível afirmar que isso se deu, dentre outros fatores, porque as ideias postuladas por Piaget foram ratificadas por pesquisadores cujos trabalhos tiveram grande influência no modo de ensinar as letras e os números nos anos iniciais da

produced, preserved, and used a certain kind of record, written records. (Narrative in historical theory p. 32).

⁵ Jerome Bruner faleceu em junho de 2016, pouco antes do meu exame de qualificação. Este trabalho é também, de certa maneira, uma homenagem a este pesquisador que incansavelmente reviu os rumos de sua própria narrativa intelectual.

educação básica no Brasil, isso devido ao caráter de cientificidade das pesquisas construtivistas de Emília Ferreiro, com sua sensibilidade às diferenças sociais, culturais e econômicas; à acolhida dessas perspectivas pelas instâncias oficiais responsáveis pelas políticas de Educação, principalmente no estado de São Paulo⁶; e, por fim, à preponderância histórica da Psicologia como base para os currículos dos anos iniciais de escolarização⁷.

Embora tenhamos preferido fazer a balança pesar mais para o caráter biológico dos modos de significação, estabelecendo padrões universais para questões que dizem respeito ao desenvolvimento, tais como a aquisição da fala, por exemplo, a cultura parece ainda ser algo que não se coloca tão facilmente na caixinha.

Tracemos, com Bruner, um breve percurso que se inicia na Revolução cognitivista, passando pela Psicologia Cultural, até chegar à narrativa como modo de pensamento. Este último conceito, como já disse anteriormente, será mobilizado na presente investigação.

No final da década de 1950, nos Estados Unidos, a revolução cognitiva, que trazia de volta às ciências humanas o conceito de “mente”, era interpretada por Bruner e seus companheiros de pesquisa como

um esforço concentrado para estabelecer o significado como conceito central da psicologia e não estímulos e respostas, não o comportamento claramente observável, não os impulsos biológicos e sua transformação, mas o significado. (...) sua meta era descobrir e descrever formalmente os significados que os seres humanos criavam a partir de seu encontro com o mundo e então levantar hipóteses sobre que processos de produção de significado estavam implicados. (Bruner, 1997 p.16)

Antes mesmo que os estudos sobre a mente e o significado alçassem vôos maiores, os computadores e a teoria computacional se tornaram modelo para o processamento de informações e o conceito de computabilidade passou a ocupar o centro das atenções. Deste modo, a interpretação de Bruner e de seus companheiros a respeito da revolução cognitiva se esvaiu diante da constatação de que o

⁶ Cf. Persirani (2014) “Discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular produzido nas décadas de 1980 e 1990”.

⁷ Segundo Mortatti (2000), há uma relativização a respeito da importância do método para a alfabetização já a partir de 1934, quando as bases psicológicas repercutem em livros que continham testes a partir dos quais era possível classificar os estudantes segundo níveis de maturidade, para a aprendizagem da leitura e da escrita. A partir destes testes, acreditava-se que seria mais fácil a formação de turmas homogêneas e mais eficaz seria o processo de alfabetização.

estímulo/resposta estava de volta, mas desta vez travestidos de *input e output*, como na gramática gerativa proposta por Chomsky, por exemplo.

Uma vez instaurada a lógica do sistema, na tentativa de conjugar natureza e cultura, os psicólogos se concentraram na investigação a respeito da aquisição de sistemas simbólicos para construir significados, de modo bastante semelhante a como se investiga a adaptação de organismos ao ambiente natural: sem dar a devida relevância “ao impacto do uso da linguagem sobre a natureza da espécie humana” (Bruner, 1997, p. 22) e tendo como foco o indivíduo.

A impossibilidade de construir uma psicologia humana baseada apenas no indivíduo se deve ao fato de que os seres humanos têm participação na cultura e suas operações mentais se realizam através dela; e também porque, em consequência disso, o significado é tornado público e compartilhado, favorecendo um sistema de organização das experiências, conhecimentos e trocas no mundo social. Tal sistema é designado por Bruner como “psicologia popular”. Assim sendo, a proposta da Psicologia Cultural dá centralidade não aos comportamentos, mas às ações situadas em cenários culturais e estados intencionais mutuamente interagentes dos participantes.

De acordo com a Psicologia Cultural, é possível inverter a relação de supremacia do biológico sobre o cultural, na qual os universais da natureza humana são os causadores da ação, assumindo um posicionamento de que os substratos biológicos exercem restrição ou condição para a ação. Em outras palavras, é a partir de processos de construção e negociação intrínsecos à cultura que as realidades são narrativizadas.

No entanto, a legitimação das narrativas não ocorre de forma equitativa e logo se incide sobre elas os valores de verdade ou falsidade. Deste modo, na esteira da alegação básica do construtivismo, de que o conhecimento se caracteriza como certo ou errado dependendo do ponto de vista assumido, pode-se pensar na pluralização de narrativas como um instrumento de democratização dos significados.

A “psicologia popular” exerce função basal na Psicologia Cultural, já que seu princípio organizador é narrativo. Portanto, é preciso discorrer a respeito das propriedades da narrativa, de sua constituição em torno das expectativas canônicas culturalmente estabelecidas, bem como do manejo mental dos desvios que incidem sobre tais expectativas (Bruner, p. 41, 1997).

Quanto às propriedades da narrativa, Bruner destaca: i. a sequencialidade inerente (sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres

humanos como personagens ou atores), ii. a possibilidade de ser “real” ou “imaginária” (o significado e a referência da história guardam um relacionamento anômalo entre si) e iii. especialização em forjar ligações entre o excepcional e o comum (a negociação de significados é possibilitada pelo aparelhamento do narrador para lidar, ao mesmo tempo, com a canonicidade e a excepcionalidade).

Levando em consideração tais propriedades, a narrativa é, desde a primeira fala da criança, o material da ação e da intencionalidade humana, a forma típica de esquematização da experiência (e da memória que temos dela) e, finalmente, ela é um meio de usar a linguagem.

A capacidade de captar significados ocorre, segundo a perspectiva bruneriana, no começo do uso da linguagem, partindo da definição de Pierce, segundo a qual o símbolo depende de um sistema de sinais “de modo que a relação de um sinal com seu referente é arbitrária e governada apenas por sua posição dentro do sistema de sinais que define o que ele representa” (p.66). Bruner descreve o que ele chama de “biologia do significado” e, neste ponto, ao traçar a biologia do significado, o autor postula que “determinadas funções ou intenções comunicativas estão bem posicionadas antes que a criança tenha dominado a linguagem formal para expressá-las linguisticamente. Elas incluem, no mínimo, indicar, rotular, solicitar e enganar.” (Bruner, 1997, p.68).

A fim de concluir o percurso o qual me propus percorrer – a saber, aquele que se inicia na Revolução cognitivista, passando pela Psicologia Cultural até chegar à narrativa como modo de pensamento –, voltemos a Bruner (1997b). Em “Realidade mental, mundos possíveis”, o psicólogo considera a narrativa como um modo de pensamento que estabelece uma relação de complementaridade com o modo de pensamento paradigmático ou lógico-científico.

O modo paradigmático de pensamento teria como características: a tentativa de responder ao ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação; o estabelecimento de categorias; a extração de proposições gerais a partir de contextos particulares, a fim de construir abstrações que digam respeito ao universal; a comprobabilidade; a testagem da veracidade empírica; a linguagem consistente e não-contraditória; a observação de elementos a partir de hipóteses fundamentadas; e, finalmente, o uso da “imaginação” ou “intuição” como possibilidade de vislumbrar conexões formais possíveis.

Bem, este modo de pensamento é bastante familiar àqueles que, durante o ingresso nas diversas instituições da vida em sociedade, dentre elas a escola, são estimulados a se apropriar, ou melhor, a serem apropriados pelo modo paradigmático de pensamento. Isso se dá de maneira bastante incisiva na passagem da Educação Infantil para o ensino Fundamental, quando geralmente o exercício da imaginação é colocado em segundo plano e a criação é subjugada pela reprodução ao longo dos anos de escolarização. Pelo menos, este é o projeto discursivamente apresentado quando se estabelecem os objetivos da educação formal: que o modo paradigmático se estruture de tal maneira que seu auge poderia ser representado, por exemplo, pela elaboração de uma tese acadêmica.

O modo narrativo, por sua vez, embora seja complementar ao modo paradigmático, não está preocupado com a verdade, mas com a maneira como dotamos a experiência de significado. É muito comum ouvirmos dizer, no discurso pedagógico, que é importante que as atividades oferecidas pela escola sejam significativas, que os conteúdos devem ter significado para os alunos. Na Educação Infantil não é diferente. A questão é: como se sabe se algo é significativo ou não? Como se captam os processos pelos quais as crianças atribuem significado às experiências? Ainda não tenho respostas a estas questões, mas elas me levam a outras que podem ser um meio para encontrar respostas às primeiras: de que modo estar inserido num contexto linguístico-cultural diferente daquele de origem influencia a constituição das identidades linguísticas de crianças de 4 e 5 anos? De que modo esta experiência é significada pelas crianças, pelos que as recebem, por seus familiares?

Assim, entendo narrativas como possibilidades de compreensão de questões relativas aos modos de significar experiências e, como tais significações se dão via linguagem, as narrativas podem dar pistas a respeito dos mecanismos de constituição de identidades. Pois bem, a esta altura me parece oportuno esclarecer o que estou chamando de identidade linguística. Vejamos.

1.3 Sobre as identidades da pergunta: cultural e linguística

Se o primeiro conceito chave para fundamentar meu problema de pesquisa era narrativa e, se a partir de tal conceito, eu queria descrever conflitos identitários, ainda faltava saber que conflitos eram esses. Na verdade, faltava saber qual era de fato meu

problema de pesquisa, faltava-me a pergunta. Como a pergunta só se formula interrogando, à medida que fui observando os pequenos, as interrogações foram se metamorfoseando.

A **primeira versão da pergunta** se delineou quando da reelaboração do projeto inicial de pesquisa: **Quais são os mecanismos de constituição de identidades linguísticas de crianças de origem boliviana em contexto de imigração?** Esta pergunta, de alguma maneira, me situava na posição de narradora/pesquisadora/professora/linguista, não exatamente nesta ordem. O que me despertava o interesse, desde o início, era a questão da língua, mais especificamente da “multiculturalidade linguística” no contexto da educação infantil, este seria meu foco de observação. Contudo, conforme eu ia narrando meu trabalho para mim mesma, através da escrita, e também para meu orientador, colegas professores e pesquisadores, por meio de conversas mais ou menos formais e de apresentações de trabalho, a pergunta ia demandando refinamento: Como pensar constituição de identidades linguísticas em crianças de 4 e 5 anos? O que eu estava chamando de “identidades linguísticas”? Por que pensar estas questões apenas com crianças de origem boliviana, já que uma tese pede maior generalização?

A **segunda versão da pergunta** resulta da reflexão acerca dos questionamentos anteriores: **Quais são os mecanismos de constituição de identidades linguísticas de crianças em contexto de imigração?** Com esta nova formulação eu havia resolvido apenas uma pequena parte do problema, a que diz respeito à capacidade de generalização da tese. Entretanto, a questão identitária continuava nebulosa, bem como as particularidades da constituição da identidade no contexto da infância. Tratemos por ora da identidade. Sobre a infância discorrerei mais adiante.

A fim de definir o que eu estava chamando de “identidades linguísticas”, persegui o conceito de identidade tão caro às pesquisas na área das Ciências Humanas. A mim não me interessavam as perspectivas Iluminista, Psicanalítica nem Sociológica, uma vez que era preciso basear-se em uma concepção que pudesse ser pensada do ponto de vista geopolítico, ou melhor, um conceito a partir do qual eu pudesse aliar imigração, infância e língua. Feliz ou infelizmente, os conceitos não caem do céu e nem são totalmente aplicáveis à análise dos dados de uma pesquisa. Sendo assim, o trabalho consiste em fazer ajustes, rupturas e alianças entre os conceitos, tomando o cuidado para não criar contradições teóricas e remendos metodológicos. Tendo isto em mente,

deparei-me com Hall (2005) que explicita alguns argumentos a respeito da contribuição da Sociologia para a construção da noção de identidade:

A sociologia, entretanto, forneceu uma crítica do “individualismo racional” do sujeito cartesiano. Localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas, as quais, argumentava, subjaziam em qualquer contrato entre sujeitos individuais. Em consequência, desenvolveu uma explicação alternativa do modo como os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas, e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos nele desempenham. Essa “internalização” do exterior do sujeito e essa “externalização” do interior, através da ação no mundo social, constituem a descrição sociológica primária do sujeito moderno e estão compreendidas na teoria da socialização” (Hall, 2005, p.31)

Assim, pensei que meus problemas de construção de um aparato teórico metodológico estariam resolvidos se eu me amparasse na Sociologia a partir de um trabalho etnográfico com crianças em contexto de imigração. Guiada por este pensamento, fui buscar referências sobre a pesquisa etnográfica em educação, chegando assim à Rockwell (2009) que sintetiza da seguinte maneira os traços preponderantes das diversas vertentes da etnografia:

- 1) a etnografia nasce de um ramo da antropologia. A palavra *ethnos*, de origem grega, era usada para designar “os outros”, as sociedades consideradas ágrafas. Desta forma, o etnógrafo é alguém que documenta a realidade social;
- 2) o produto do trabalho analítico do etnógrafo é, antes de tudo, uma descrição;
- 3) a centralidade do etnógrafo como sujeito social e de sua experiência direta e prolongada com um local;
- 4) a atenção aos significados, ou seja, a tentativa de compreender a visão do nativo; e
- 5) a construção de conhecimento.

Mais uma vez as coisas não se encaixavam. Primeiro, porque não me parecia que o que eu estava fazendo ao observar as crianças era uma descrição, pois meus papéis de professora e pesquisadora se mesclavam o tempo todo, de modo que eu não só observava, mas interagia, inferia e propunha atividades. Além disso, a ideia de descrever parecia menos apropriada que a de narrar. Outro fator que contribuía para a minha desconfiança de que a metodologia por mim adotada não era exatamente etnográfica era a questão do tempo, pois eu não tive uma experiência prolongada com as crianças, uma vez que minha observação era realizada durante três horas, duas vezes por

semana. Logo, o que eu tinha eram episódios. Sendo assim, só me restava, dentre traços descritos por Rockwell, a atenção ao significado e a construção do conhecimento.

Se por um lado, aparentemente, me afastei da etnografia enquanto possibilidade metodológica, por outro, me aproximei do conceito de **identidade cultural** enquanto fundamentação teórica, pois este conceito abarca o elemento geopolítico necessário para que se analise a criança em sua relação com contextos multiculturais. Para Hall, as consequências da globalização para a identidade cultural são:

- 1- As identidades nacionais estão se *desintegrando*, como resultado da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”.
- 2- As identidades culturais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização.
- 3- As identidades nacionais estão em declínio, novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar. (Hall, 2005 p. 69)

A respeito da consequência 1, é importante ressaltar que a homogeneização cultural não é tão homogênea assim, pois ela também não se dá de maneira equitativa, já que países mais pobres ou pessoas de classes baixas dentro de um país desigual, como o Brasil, por exemplo, não têm acesso ao consumo de bens materiais e culturais valorizados no mundo global. A propósito da consequência 2, vale dizer que, em nome do reforço das identidades locais, muitas vezes, reações preconceituosas, xenofóbicas e separatistas têm sido evidenciadas. Por último e, mais importante para mim, é a noção de “identidades híbridas”, uma vez que as crianças pequenas (4-5 anos), nascidas em outro país, ao institucionalizar-se, via escola de educação infantil, veem materializar-se o espelho avesso dos dois mundos institucionais (família e escola), em um entre-lugar cultural. Este processo ocorre também, em certa medida, com as crianças nascidas no país para o qual a família migrou recentemente, pois a marca cultural da língua, por exemplo, assinala a divisão entre vida pública (escola) e privada (família). Outro aspecto importante desta hibridização identitária concerne aos traços físicos, isto é, os traços identitários trazidos na pele, no biótipo, como é o caso do negro, por exemplo. Tal característica ultrapassa questões de nacionalidade⁸, uma vez que os negros estão

⁸ Frequentemente utilizamos um continente para denominar “os africanos”, simplesmente por não sabermos diferenciá-los entre si e por não conhecermos a diversidade cultural dos países que compõem o continente africano. Algo semelhante ocorre com japoneses, chineses ou coreanos, que viram “japa” ou “china”, e até mesmo bolivianos já foram assim denominados pelos pares, devido aos traços que lembram os orientais (cabelos muito lisos e pretos, olhos puxados). Também é bastante comum a indistinção entre bolivianos, peruanos e paraguaios.

em diversas partes do mundo, mas as consequências sofridas por serem negros são bastante semelhantes. Já no caso da criança de origem boliviana, embora muitas delas sejam de nacionalidade brasileira, na escola são comumente denominadas pelos adultos como “bolivianinhos” ou “boliva”, dado que as características físicas permanecem como forte traço identitário.

Embora eu estivesse buscando processos de constituição de uma identidade linguística, após as observações das crianças, percebi a impossibilidade de me ater apenas à língua, pois a linguagem verbal não é a protagonista do desenvolvimento da criança pequena, sendo assim seria necessário narrar também o que era expresso pela linguagem corporal e, mais que isso, seria preciso narrar o silêncio dessas crianças.

Deste modo, parecia-me que eu já tinha uma hipótese: a de que as identidades culturais de crianças em contexto de imigração se hibridizavam institucionalmente na Educação Infantil. Entretanto, ainda faltava saber como se dava tal hibridização. Então me pareceu necessário fazer novos ajustes na segunda versão da pergunta de pesquisa (Quais são os mecanismos de constituição de identidades linguísticas de crianças em contexto de imigração?). Primeiramente trocando “quais” por “como”, uma vez que o primeiro termos poderia me limitar à mera identificação, enquanto o segundo me conduziria à descrição. Depois, substituindo a ideia de “mecanismos” por “processos”, pois a primeira palavra conotava certa rigidez e um nível de consciência e racionalidade por parte da criança que não parecia corresponder à realidade observada. Já a segunda palavra parecia estar em consonância com a possibilidade de negociar significados a serem construídos nas canonicidades e excepcionalidades narrativas, isto é, com as diversas reações das crianças diante das situações vivenciadas por elas no contexto escolar.

Desta forma cheguei à **terceira versão** da pergunta de pesquisa: **Como se dão os processos de hibridização identitária de crianças em contexto de imigração?** Em princípio esta pergunta me incomodou, pois parecia que eu havia perdido de vista a questão linguística, mas depois percebi que a língua seria elemento constituinte do “como”, ou seja, seria através da materialidade linguística narrada (o *corpus*), melhor dizendo, seria através da descrição escrita das interações e falas que eu depreenderia os processos de hibridização identitária.

A ideia de hibridização identitária se relaciona com outro importante conceito proposto por Hall (2005), o de tradução:

este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, da linguagem e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, várias “casas” (e não a uma casa particular). As pessoas pertencentes a estas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente traduzidas. A palavra tradução (...) vem, etimologicamente, do latim, significando “transferir”, “transportar entre fronteiras”. (p.89)

A partir das observações das crianças de origem boliviana, creio que seja possível aplicar o conceito de tradução também a pessoas que não foram dispersas de sua terra natal, mas cuja terra natal de familiares se materializa através da língua, da comida, da vestimenta, enfim, da cultura. Na escola, as negociações identitárias se dão de forma bastante diversa, uma vez que, no interior da instituição, dentre aqueles responsáveis pela educação das crianças (professores, funcionários, equipe gestora etc.) há os que são adeptos do princípio de que a obrigação de assimilar a cultura do país em que se encontra é inteiramente do outro, e também há quem se preocupe com a preservação e valorização dos traços identitários da cultura de origem.

No que toca à renúncia da “redescoberta de uma pureza cultural perdida”, creio que isso vale para qualquer contexto de formação identitária, não apenas para quem vive em país diferente do que nasceu ou do que nasceram seus familiares mais próximos. Aliás, as ideias de pureza e origem, no âmbito da identidade cultural, se associam a uma concepção centrada e essencialista de sujeito que já não encontra lugar na sociedade pós-moderna.

Segundo Lyotard (1988), a pós-modernidade relaciona-se à abolição da ideia de verdade. A fim de investigar de que modo se organiza a ciência no contexto das transformações ocorridas a partir do final do século XIX (o autor refere-se à informatização e à cibernética), Lyotard caracteriza a pós-modernidade como o tempo da crise das grandes narrativas, ou seja, das explicações totalizantes sobre o mundo (o marxismo, o cristianismo e o iluminismo, por exemplo). Sendo assim, a crise das

narrativas universalizantes coloca em cheque a ideia de verdade e faz emergir um jogo de poder no processo de legitimação da ciência cuja principal regra é a união entre ciência e técnica como pilar de sustentação para o poderio do Estado. Assim, ainda segundo Lyotard, a produção científica pós-moderna deve criar também o dissenso e o contra exemplo, para, de algum modo, se rebelar contra os controles institucionais que, bem sabemos, assombram a produção científica atualmente. Deste modo, esta tese adere à perspectiva pós-moderna, na medida em que se debruça sobre uma narrativa miúda, ou melhor, sobre a narrativa de miúdos em contexto de imigração com o propósito de trazer à tona dissenso e a pluralização das vozes imigrantes.

Embora aparentemente resolvida a questão da identidade - isto é, eu a pensaria não a partir da perspectiva da formação identitária de um indivíduo, mas da observação de uma criança e de suas interações, a fim de depreender processos de hibridização identitária presentes nos diversos movimentos de tradução ocorridos no contexto da Educação Infantil -, faltava ainda sistematizar o papel da linguagem na investigação proposta. Passemos a ela.

Talvez, na metanarrativa acadêmica contada até aqui, eu tenha deixado transparecer minha posição de narradora/pesquisadora. Acredito que de agora em diante a narradora/linguista prevalecerá, isto porque não me agradava a ideia de me afastar do caráter linguístico identitário.

Então, comecei a investigar modos de aliar identidade/cultura e linguagem com o intuito de preservar o caráter linguístico do trabalho e estabelecer modos de categorização dos dados. Penso que uma vez narrada a história da pergunta de pesquisa, é chegada a hora de discorrer a respeito do conceito de **identidade linguística**, a fim de verificar de que modo tais dizeres podem ser ratificados, questionados e mobilizados nesta pesquisa.

Segundo Rajagopalan (2003), os conceitos básicos relativos à linguagem datam do século XIX, quando havia forte apelo para o lema “Uma nação, uma língua, uma cultura”. (p.25). Num contexto de grande velocidade nas configurações geopolíticas e, conseqüentemente, de maior interação entre as culturas, este lema já não se aplica, embora ainda haja quem o defenda, baseando-se, muitas vezes, em purismos e preconceitos. Ainda segundo o autor, em consequência da globalização, a identidade linguística das pessoas está, nos dias atuais, muito mais sujeita às influências estrangeiras; e tais influências desencadeariam uma crise de identidade linguística que

se deve “de um lado, ao excesso de informações que nos circunda e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre povos e pessoas” (Rajagopalan, 2003, p.59). Tentarei argumentar ao longo deste trabalho que, pelo menos no Brasil, não se trata de uma crise, visto que esta palavra carrega consigo um traço bastante negativo e se sustenta na perspectiva do monolinguismo e não da diferença. Trata-se, em vez disso, de uma chance, de um acontecimento linguístico favorável, para que nos livremos da veste monolíngue sob a qual escondemos nossa diversidade linguística.

A definição de língua como um sistema fechado e autossuficiente não comporta heterogeneidades e a ideia de crise de identidade linguística traz em seu bojo o mesmo purismo do lema “Uma nação, uma língua, uma cultura”, pois o conceito de língua não diz respeito apenas à capacidade inata, à gramática universal ou à possibilidade de duas pessoas se entenderem. Um conceito que se queira plural e inclusivo deve levar em consideração o plano geopolítico no qual são tecidas as interações linguísticas. As questões concernentes aos efeitos de uma colonização linguística serão discutidas no capítulo dois, no âmbito das relações Brasil/Bolívia. Por ora, tentarei esclarecer o que, neste trabalho, venho chamando de identidade linguística.

Assim como um conceito de língua que satisfaça às demandas multiculturais da atualidade parece não caber num sistema de abstração que desconsidere as realizações individuais de uma língua - ou seja, num sistema sustentado pelas dicotomias *langue x parole*, universal x particular, a língua x uma língua e falante ideal x falante -, o conceito de identidade também parece não comportar uma concepção essencialista de falante nativo, ancorado na ideia de indivíduo inventada no século XVIII.

Para pensar a identidade no macro contexto, recorro a Mignolo (2008), já que a oposição por ele estabelecida entre “política de identidade” e “identidade em política” revelou-se proveitosa para a análise das narrativas aqui tomadas como objeto, pois, a partir delas, creio ser possível discutir políticas linguísticas que tornem mais efetiva a compreensão dos processos pelos quais passam crianças em contexto de imigração no âmbito da Educação Infantil.

Segundo Mignolo, a “política de identidade” opera a partir de uma identidade essencial das classes marginalizadas. Segundo esta lógica, elaboram-se universais abstratos que se apresentam como bons para a humanidade inteira, “isto significa que a defesa da similaridade humana sobre as diferenças humanas é sempre uma

reivindicação feita pela posição privilegiada da política de identidade no poder” (p.300). Já a “identidade em política” parte da ruptura com o pensamento fundamentado no grego e no latim e com a classificação étnica sobre a qual se erigiram os estados-nação desde o início do século XIX, a fim de substituir uma geografia da razão por uma regionalização da consciência. Em outras palavras, o autor problematiza a racialização dos corpos e a fixidez das localidades geo-históricas propondo uma descolonização epistêmica, uma “consciência mestiça”.

Estima-se que cerca de 1500 línguas eram faladas no Brasil, quando da chegada dos portugueses. As sociedades indígenas existentes à época eram ágrafas, sendo assim, a cultura oral era o principal meio de transmissão das tradições de cada povo indígena. Os europeus, por sua vez, herdeiros de uma cultura greco-latina, empenhavam-se em normatizar, unificar e estabilizar as línguas, impondo-lhes regras pautadas na escrita literária latina.

A tônica da homogeneização linguística foi dominante no contato entre portugueses e indígenas. Em 1595, foi publicada a *Arte Gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, do Pe. José de Anchieta. Foi nesta língua, posteriormente chamada de tupi jesuítico, que se difundiram as doutrinas cristã e gramatical. Se, por um lado, a obra de Anchieta é um importante registro das línguas tupi faladas à época, por outro lado, contribuiu para o desaparecimento de tantas outras.

O tupi geral codificado por Anchieta sofreu modificações à medida que se difundiu no norte do Brasil e veio a ser língua materna de grupos que viviam naquela área. Pode-se dizer que a língua do colonizador não se impôs majoritariamente nos séculos XVI e XVII, dado que o número de brancos e mestiços integrados era muito inferior ao de indígenas e negros⁹. Desse modo, predominava a língua geral normatizada pelos jesuítas.

Assim como as inúmeras tribos indígenas que habitavam o território brasileiro, o império Inca, que integrava vários grupos étnicos em um território de mais de quatro mil quilômetros de extensão, não possuía escrita e nem por isso deixou de configurar-se como um grande Estado pré-colombiano. A política linguística hispânica assumiu um caráter hegemônico que influenciou fortemente na organização territorial boliviana. O

⁹ Segundo Houaiss (1985), no século XVI, na extensão ocupada do litoral brasileiro, viviam cerca de 30 mil brancos e mestiços integrados, um ou dois milhões de indígenas e 30 mil negros. No século seguinte, a colonização do interior do território avançou: a população branca integrada era de 200 mil, havia um milhão e meio de indígenas e 400 mil negros.

quéchua, língua associada ao Império Inca desde tempos longínquos, era, na primeira metade do século XV, a língua da elite de Cuzco e depois se tornou, aos poucos, a língua franca entre colonizadores e indígenas.

A consolidação do quéchua como língua materna em algumas regiões da Bolívia deve-se principalmente ao fato de que os espanhóis deram a esta língua uma grafia baseada no alfabeto latino. Este processo teve consequências tais como a imposição de uma homogeneidade linguística e a compressão de territórios associados a outras línguas como aimará e puquina. O aimará, no território do Altiplano do lago Titicaca ao Salar do Uyuni, no atual departamento de Potosí, absorveu línguas de menor difusão, fazendo resistência à homogeneização quéchua.

Sabemos que Portugal e Espanha se utilizaram da rivalidade existente entre diferentes grupos étnicos para conquistar o território latino-americano. A base do projeto de hegemonia intelectual europeia estabelecida no Brasil e na Bolívia no período colonial é, a um só tempo, linguística, educacional, religiosa e escrita.

O fato é que, cinco séculos depois, boa parte das inúmeras nações que viviam nos territórios nos quais hoje se situam Brasil e Bolívia, aquelas que genericamente foram nomeadas “indígenas”, foi dizimada. Sob seus destroços estamos construindo histórica e, incessantemente, as nacionalidades “boliviano” e “brasileiro”. O encontro entre essas duas construções identitárias tem ocorrido de forma crescente nas salas de aula de educação infantil da cidade de São Paulo, nas quais os discursos pedagógicos têm raízes fincadas no solo da Psicologia e asas tentando tocar as nuvens da pluralidade étnico-racial.

Se, por um lado, olhamos para a criança com lentes desenvolvimentistas que classificam a cognição, a motricidade, a afetividade e até mesmo a sexualidade em etapas que se querem universais, porque calcadas num discurso científico, por outro lado, temos de usar lentes políticas materializadas num discurso legal que visa à promoção da tolerância, do respeito às diferenças e à diversidade cultural. Como equacionar tais demandas? Como conjugar universal e particular num contexto homogeneizador como o da instituição escolar?

Se pensarmos de um ponto de vista estritamente geográfico, a fim de dimensionar a relação espaço/ identidade entre Brasil e Bolívia, é possível, no âmbito da circunscrição continental, dizer que somos todos latinos. Embora próximo geograficamente dos demais países da América do Sul, por fazer fronteira com quase

todos (a única exceção é o Chile), o Brasil distancia-se pelo fator linguístico, uma vez que é o único país sul-americano lusófono.

Alcoff (2006), em “Visibles identities”, ao tratar da identidade dos latinos nos Estados Unidos, problematiza o efeito homogeneizador do emprego do termo “latino”, lançando uma série de questões a respeito do que ou de quem este conceito designa:

Os latinos são uma raça, uma etnia ou a combinação disso? O que significa ter o hibridismo como fundação de uma identidade, como é o caso dos mestiços e da maioria dos Latinos? O termo latino significa pessoas de um continente inteiro, de um subcontinente, e muitas grandes ilhas, com diversos aspectos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos em suas identidades. Dada toda essa diversidade interna, podemos dizer que “Latino” é uma identidade significativa? (Alcoff, 2006, p.246, tradução minha)¹⁰

As questões levantadas pela autora levam a pensar, sobretudo, a língua como fator homogeneizador da identidade. Isto porque, se nos Estados Unidos os latinos são caracterizados como “spanish speakers”; no Brasil, por sua vez, embora sejamos latinos, não somos falantes do espanhol. Sendo assim, a herança linguística ibero-americana que recebemos nos distancia.

O fato é: no que se refere aos estudos sobre língua e identidade, a criança na faixa etária de 4 a 5 anos de idade ocupa posição marginal, uma vez que o indivíduo só é considerado um falante que domina totalmente a linguagem aos 5 anos. As crianças, geralmente, são sujeito/objeto de investigação linguística, quando o enfoque é o processo de aquisição de linguagem ou aquisição de segunda língua (L2). O trabalho de Bialystok (2009), por exemplo, faz interessantes comparações entre crianças monolíngues e bilíngues do ponto de vista da cognição. A partir de testes realizados em laboratório, a pesquisadora conclui, dentre outras coisas, que crianças bilíngues possuem um vocabulário um pouco menor que crianças monolíngues, entretanto, as primeiras demonstraram ter maior controle sobre o uso dos recursos linguísticos.

A presente pesquisa não trata de aquisição de linguagem, nem de L2, porém o fato de o sujeito/objeto desta pesquisa ser a criança em contexto de imigração faz suscitar alguns questionamentos: é possível considerar que, na criança cuja chegada ao

¹⁰ Are Latinos a race, an ethnicity, or some combination? What does it mean to have hybridity as the foundation of an identity, as is the case for mestizos and most Latinos? The term “Latino” signifies people from an entire continent, subcontinent, and several large islands, with diverse racial, national, ethnic, religious, and linguistic aspects to their identity. Given all this internal diversity, is “Latino” a meaningful identity at all? (Alcoff, 2006, p.246)

Brasil fosse mais recente, se desse o processo de aquisição de segunda língua (L2). Entretanto, quais são exatamente os critérios que definem que essa língua se configure realmente como L2, se a criança passar a utilizar predominantemente a língua do oficial do país em que vive ocasionando a perda de sua língua materna com o passar do tempo? Que elementos estão em jogo quando há mecanismos de negação da língua de origem, seja por parte da família imigrante, da criança e/ou da instituição escolar para fins de inserção e relação de pertencimento a uma identidade brasileira? Outro fator a ser considerado é que muitas crianças em contexto de imigração estão em um ambiente bilíngue ou multilíngue, mesmo tendo nascido no país onde estão frequentando escolas de Educação Infantil, isto é, no seio da família falam idioma(s) distinto(s) daquele falado na escola. Sendo assim, para além de fatores cognitivos, a interação social deve ser levada em consideração no processo de construção da identidade linguística dessas crianças. É sobre tais interações que se debruça a presente pesquisa.

Isto acena para o fato de que a perspectiva monolinguística, ou seja, a visão construída sobre valores que assumiam língua e nação como unidades indistintas, já não nos serve mais. Herdamos da cultura europeia a gramatização, dicionarização e o estabelecimento de cânone literário como mecanismos para a constituição de um ensino pautado no paradigma da colonização. Dentre as causas que exerceram influência sobre os saberes linguísticos constituídos no Ocidente, Auroux destaca:

...a administração dos grandes Estados, a literalização dos idiomas e sua relação com a identidade nacional, a expansão colonial, o proselitismo religioso, as viagens, o comércio, os contactos entre línguas, ou o desenvolvimento dos conhecimentos conexos como a medicina, a anatomia ou a psicologia. O *purismo* e a *exaltação da identidade nacional* com seu acompanhamento de constituição/preservação de um *corpus* literário (seja religioso ou profano), são, por exemplo, fenômenos quase-universais na constituição, espontânea ou por transferência, dos saberes linguísticos (Auroux, 1992, p. 28-29).

Entretanto, a oralidade, a apropriação de idiomas por falantes não nativos e o contato entre idiomas diversos no crescente fluxo migratório atual têm mostrado, felizmente, - inclusive para os países europeus que recebem, quase nunca de bom grado, os habitantes de suas ex-colônias - que, como escreve Auroux (1992 p.65), “os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” perdem força e que língua e nação prescindem da homogeneidade como traço constitutivo.

No âmbito da infância, crianças multilíngues não categorizam as línguas como os linguistas, em L1 e L2, não se estabelece uma relação de colonização entre as línguas, assim como a cognição não se sobrepõe. A faixa etária sobre a qual direciono meu olhar (4- 5 anos) é um período no qual a criança está em fase de aquisição e, muito já se disse, talvez a voz que mais reverberou a respeito seja Chomsky, mas do ponto de vista da cognição.

E foi adotando um ponto de vista bastante estrutural que inicialmente olhei para os dados priorizando o estritamente linguístico, buscando pistas a respeito da capacidade de compreensão linguística das crianças e dos usos que faziam da(s) língua(s) com as quais tinham contato. Deste modo, cheguei ao estabelecimento de categorias nas quais as falas das crianças seriam analisadas nos níveis fonético, lexical e sintático, mas assim eu estaria deixando de fora a narrativa, a linguagem seria tomada como um processo exclusivamente cognitivo e a questão identitária ficaria em segundo plano.

Foi então que a perspectiva oferecida por Canagarajah e Wurr (2011) pareceu conciliar o narrativo e o linguístico:

O uso da linguagem é um processo multissensorial. Portanto, nós temos de ir além da confiança na cognição como motor para a comunicação e considerar a centralidade dos fatores materiais e o modo como eles formam a linguagem e a comunicação. Tais considerações nos levarão a pensar na linguagem como um sistema aberto e fluido, envolvente e híbrido, em contato com diversas linguagens, como uma relação ecológica com o mundo material. O foco em cada linguagem como um sistema fechado, constituído puramente de elementos gramaticais, reduz a complexidade da comunicação¹¹. (p.11, tradução minha).

A partir da ideia da linguagem em uso como processo multissensorial, eu me aproximei mais das narrativas que as crianças me contavam extrapolando assim a análise puramente linguística. O conceito de hibridismo que eu havia encontrado em Hall ia ao encontro da linguagem como sistema aberto e híbrido. Deste modo, parecia

¹¹ Language use is a multisensory process. Therefore, we have to go beyond a reliance on cognition as the motor for communication and consider the centrality of material factors for the way they shape language and communication. Such considerations will lead us to think of language as an open system that is fluid, evolving, and hybrid, in contact with diverse languages, ecology, and the material world. The focus on each language as a closed system, made up purely of grammatical elements, misses the complexity of communication. (p.11)

que eu havia resolvido o caráter linguístico da identidade da minha pergunta. Embora eu já soubesse o que analisaria nos dados, ainda faltava saber como fazê-lo. Foi assim que se fez necessário olhar para as especificidades da criança no que se refere ao uso da linguagem, ou melhor, das linguagens, uma vez que a linguagem verbal não é a preponderante para a criança na Educação Infantil. Vejamos a que descaminhos a busca pelas especificidades da criança me conduziu.

1.4 Sobre a infância como categoria

Ao longo desta metanarrativa acadêmica, já fui narradora/pesquisadora e narradora/linguista. Agora entra em cena a narradora/professora de educação infantil, preponderantemente. Na medida em que fui observando as crianças, percebi que, se me ativesse apenas ao dado linguístico, muitos momentos de interação, não necessariamente verbal - que diziam respeito aos processos de hibridização identitária -, seriam colocados em segundo plano. Meu objetivo era mostrar como os impactos da imigração incidiam sobre hibridização identitária da criança, aliando assim uma macroesfera geopolítica à microesfera dos acontecimentos cotidianos das crianças em contexto de imigração na Educação Infantil.

Pensei que a pesquisa tivesse se distanciado de um caráter mais sociológico quando, de certa forma, me afastei da etnografia, no sentido clássico do termo, enquanto metodologia. No entanto, o desejo de investigação, não da criança em si, mas da infância e de suas relações com a imigração me enveredaram pelos caminhos dos Estudos da Infância, mais especificamente da Sociologia da infância. Foi a partir do contato com o trabalho de Nascimento (2011) que a Sociologia voltou a flertar com meu objeto de pesquisa, pois a autora destaca que a partir da segunda metade do século XX três movimentos contribuíram para uma concepção de infância na qual as crianças fossem vistas como sujeito de direito: i. legislação nacional e internacional (Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988), a Convenção dos Direitos da Criança (CDC -1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA -1990), a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB-1996); ii. a divulgação e repercussão da Pedagogia das Relações praticadas em escolas infantis no norte da Itália; e iii. A constituição da Sociologia da Infância como campo de investigação em países da Europa e dos Estados Unidos.

O primeiro movimento apontado pela autora vai ao encontro da “Narrativa do Direito” a ser apresentada mais adiante nesta pesquisa. Já no que se refere à Pedagogia das Relações, penso que ela se deu na medida em que eu observava e interagía com as crianças, como se poderá ver na análise dos dados. Por ora, quero me debruçar sobre o terceiro item para explicitar o papel da Infância nesta metanarrativa.

A tese de livre docência de Nascimento me levou ao sociólogo dinamarquês Qvortrup (2011), pesquisador no campo dos Estudos Sociais da Infância que questiona a relação entre política e infância: “Qual a posição da infância na estrutura social da sociedade moderna? Como se cuida da infância ou se presta a atenção nela, no conjunto das macroforças que influenciam a vida das crianças?” (p.202). Tais questões me fizeram pensar em outras: Como se pensa a infância de crianças em contexto de imigração no âmbito da educação infantil? De que modo a presença destas crianças nas instituições deste segmento da Educação influenciam práticas pedagógicas e políticas públicas?

Ainda para Qvortrup (2010), a Infância é uma categoria da estrutura social, isto é, um coletivo que, do ponto de vista conceitual, se assemelha ao conceito de classe. Ele ressalta que, no modo como a sociedade moderna se organiza, duas características marcam fortemente a infância: a institucionalização, via escolarização, e a imagem da criança como menor, do ponto de vista legal. Tais características contribuem para que os trabalhos em Sociologia tivessem sobre Infância um olhar “adultocêntrico”, ou seja, um olhar no qual não prevalecem as características comuns a todas as crianças, mas a confusão entre elas e as condições de vida de seus familiares, por exemplo. Sendo assim, o autor propõe que encaremos a infância não como um período, mas como uma categoria social permanente que continua a existir independentemente de quantas crianças entram e saem dela, uma vez que a infância está exposta às mesmas forças sociais que a idade adulta e que as crianças não percorrem passivamente este período, mas caracterizam-se como coconstrutoras da infância e da sociedade.

Deste modo, o sociólogo contrapõe sua abordagem - infância como categoria da estrutura social - àquelas que concebem a infância como um período da vida, tais como as abordagens psicológica, psicanalítica e longitudinal. Segundo o autor, as duas primeiras têm como foco o indivíduo e são voltadas para estudos da personalidade; entretanto, a abordagem psicológica se diferencia da psicanalítica por ser antecipatória, isto é, voltada ao futuro, enquanto a abordagem psicanalítica é retrospectiva, ou seja, se

interessa pelas experiências da infância do indivíduo adulto. Já a abordagem longitudinal diferencia-se da psicológica e psicanalítica por considerar não apenas o indivíduo, mas também fatos sociais e históricos. As três abordagens priorizam a infância enquanto função para o porvir adulto e consideram infância e idade adulta como pertencentes a diferentes períodos históricos.

As ideias de Qvortrup vieram ao encontro dos meus propósitos que eram romper com o ponto de vista psicológico e comportamentalista a respeito da criança e aliar macroesfera geopolítica à microesfera dos acontecimentos cotidianos das crianças em contexto de imigração na Educação Infantil. Contudo, ainda me faltavam elementos para a construção de categorias para a análise dos dados. Meu intuito era de que tais categorias possibilitassem descrever o ponto de vista da criança em meio aos acontecimentos do cotidiano escolar.

Ao verificar como a temática da imigração tem sido abordada em trabalhos acadêmicos, é possível notar que pouco se fala da imigração do ponto de vista da infância. Há pesquisas interessantes como a de Giebler (2013) que trata dos processos de construção identitária de meninos, meninas e jovens mexicanos nos Estados Unidos; e, no Brasil, vale destacar o trabalho de Siller (2011) a respeito de crianças de origem pomerana no Espírito Santo. Entretanto, as vozes destas narrativas são sempre acadêmico-quantitativas nas quais prevalece o ponto de vista do adulto/pesquisador.

Em busca de suporte para a construção de categorias de análise cheguei a outro estudioso do campo da Sociologia da Infância, Willian Corsaro. Na esteira de Qvortrup, Corsaro critica a marginalização da infância nos estudos sociológicos e a concepção de socialização presente em tais estudos que atribuem à criança um papel passivo. Sendo assim, a fim de romper com o conceito de socialização como adaptação à e internalização da cultura, bem como com a visão linear do desenvolvimento infantil, Corsaro (2011) propõe o conceito de “reprodução interpretativa”:

O termo interpretativo abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram.

Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (p.31-32)

Ora, se minha pergunta de pesquisa é “como se dão os processos de hibridização identitária de crianças em contexto de imigração?”, pareceu-me pertinente estabelecer categorias a partir do conceito de “reprodução interpretativa”, pois, atribuindo à criança o papel de produtora e agente de mudanças culturais, talvez eu pudesse encontrar pistas de como as identidades se tornam híbridas nas crianças que vivenciam, na instituição escolar, uma série de traduções, de travessias identitárias. Outro fator que me fez pensar na sociologia da infância como um caminho produtivo são os elementos que Corsaro considera como principais para a reprodução interpretativa: a linguagem e as rotinas culturais.

O sociólogo norte-americano, ao afirmar que a língua é fundamental para a participação infantil na cultura, apoia-se na ideia de (Ochs, 1988, p. 210), segundo a qual a língua é “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” e uma “ferramenta para estabelecer (isto é, manter, criar) realidades sociais e psicológicas”. Já as rotinas fornecem às crianças a segurança, a compreensão e o senso de pertencimento a determinado grupo cultural. É a partir das rotinas que as crianças estabelecem o canônico e lidam com o conflito, com o inesperado e com as ambiguidades.

Deste modo, o conceito de reprodução interpretativa me possibilitaria aliar língua e cultura na perspectiva da infância. Conforme se pode verificar nas “Narrativas de observação” que constam nos anexos deste trabalho, as crianças têm uma rotina escolar bem estabelecida e, na maioria das vezes, é nas brechas dessa rotina que se constroem narrativas fugidias nas quais buscarei identificar atos de significação, processos de tradução e de hibridação identitária.

Quando disse no princípio deste subitem que prevaleceria aqui a narradora/professora de Educação Infantil é porque está no alicerce da construção desta narradora (ou seria narradora personagem?) o pressuposto de que é preciso se aproximar do ponto de vista que as crianças têm sobre as coisas para poder estabelecer com elas as relações (de afeto, de autoridade, de cuidado, de ensino-aprendizagem, etc.). Tal pressuposto retomaria, de certa maneira, a etnografia como procedimento metodológico, contudo, não centrando unicamente no registro escrito. Aliás, a perspectiva registro

ênfâtizada no processo de avaliação na Educação Infantil¹² aproxima-se muito da etnografia, no sentido de que se busca, a partir da elaboração de registros escritos, fotográficos, em vídeo, bem como de portfólios individuais e coletivos, narrar, numa via de mão dupla, os processos de ensino-aprendizagem. Isto porque o modo de organização destas narrativas revelariam as concepções teóricas que fundamentam o trabalho docente e a maneira como o(a) professor(a) interpreta as aprendizagens infantis.

Tentar assumir o ponto de vista da criança seria também fruto do desejo da construção de uma narrativa onisciente? Talvez. Mas vou tomar tal desejo como possibilidade para a construção de um olhar sobre a Infância despido de categorias pré-estabelecidas do ponto de vista psicológico. Arriscar-me-ia a dizer que tenho tomado este pressuposto como base para o exercício de minha docência e que não tem sido nada fácil conjugá-lo com as demandas institucionais da escola, com as das famílias e com meus próprios pensamentos e práticas cristalizadas. Apesar disso, tem feito sentido todo este trabalho, principalmente quando, ao escrever estas linhas, vejo que a pesquisa trata também da infância, ou seja, quando percebo que meus objetos de trabalho e de pesquisa não estão dissociados.

A fim de narrar, de fazer ouvir as narrativas silenciadas de crianças em contexto de imigração, é que fecho, pelo menos por ora, duas tríades: a conceitual (narrativa, identidade(s) e infância), que constitui a base teórico-metodológica da pesquisa; e a formal, na qual se fundem três narradoras (pesquisadora, linguísta, professora de educação infantil) e tantas outras que, embora não materializadas em palavras, não estão caladas.

¹² Refiro-me especificamente ao conteúdo do documento Orientação Normativa nº 01/2013 “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares”, que circulou na rede municipal de ensino de São Paulo a partir de 2014. Apoiado numa série de outras regulamentações a respeito da avaliação neste segmento da educação (Leis de Diretrizes e Bases (LDB 9496/96), as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (DCNEI fixadas pela Resolução CNE/CB nº 05/09 e o Parecer CNE/CB nº 20/09), este documento ressalta a importância da utilização da diversidade de registros para compor a documentação pedagógica que descreverá toda a trajetória escolar da criança.

2. NARRATIVA DE OBSERVAÇÃO: ANO I

“Não escolhemos o idioma em que nascemos. O que se canta a um filho é um ventre que perdura além do parto.” (Mia Couto, “As areias do imperador”, v. 3 “O bebedor de horizontes”, p.232)

2.1 Sobre a forma

Talvez haja, neste capítulo, algum estranhamento pelo fato de o costumeiramente chamado “diário de campo” estar no corpo do texto. As aspas foram empregadas, pois usar esse termo me situaria, de certo modo, na seara da Antropologia e da prática etnográfica; como não sou antropóloga, o desconforto em lidar com a expressão era latente. Entretanto, ao me deparar com questões levantadas por Canclini (2015), sobre os limites dos debates epistemológicos e políticos pós-modernos no que concerne à construção de textos etnográficos, pude me sentir mais à vontade para mesclar o texto dos dados ao da análise. Isso porque o antropólogo argentino aponta como preocupações com a cientificidade da antropologia: a dimensão ética (o que o etnógrafo diz é verdade?) e a dimensão política (marcada pelo projeto colonialista a etnografia ofereceria uma visão distorcida do real?). Além disso, ao chamar o “realismo etnográfico” de gênero literário científico, o autor enfatiza a posição do antropólogo como escritor e foi justamente nesta ênfase que encontrei suporte para chamar os registros realizados acerca das interações entre as crianças de “Narrativa de observação”. Portanto, seguirei fazendo uso da primeira pessoa, poupando-me do simulacro da objetividade do que se escreve, da neutralidade do investigador e reiterando meu papel de narradora/pesquisadora.

Em consequência desse posicionamento, compreendi que a “Narrativa de observação” não era, de fato, um anexo da pesquisa, mas a pesquisa em si. Todavia, o termo “observação” ainda me incomodava, pois o que fiz não foi apenas observar, mas foi também agir e interagir. O fato é que quando construímos o dado é inevitável pensar no modo como nos construímos diante dele. Assim, minha presença naquela instituição era consequência da presença das crianças de origem boliviana, logo, quando eu e elas nos encontramos criaram-se novos contextos, tanto para mim quanto para elas. Desta forma, pus-me a refletir a respeito do que vem a ser observar.

Se inicialmente tal verbo nos remete a um traço semântico de passividade por parte de quem observa (embora pareça paradoxal descrever como passiva uma ação), no final das contas, numa rápida consulta ao dicionário, pode-se constatar que observar não é apenas “fixar os olhos em”, é também “olhar às escondidas”, “conformar-se à regra”, “chamar a atenção para” e “expressar opinião sobre”. Desse modo, parece que o título do presente capítulo se justifica uma vez que pratiquei o verbo em todas essas acepções e é por isso que todas elas estarão presentes na análise dos dados, isto porque meus olhos não só se fixaram, mas fizeram piruetas para acompanhar os movimentos das crianças que eram muitas e faziam muitas coisas, ao mesmo tempo. Tive que me distanciar a fim de não interferir em determinadas situações, tive que me conformar às regras dos jogos simbólicos propostos pelos pequenos a fim de com eles interagir, de chamar atenção para que aderissem às minhas propostas. Além disso, é preciso considerar que eu também fui observada, em todas essas acepções pelos sujeitos (adultos e crianças) com os quais interagi e que o modo como eu reagia a estas observações interferia nas interações com os sujeitos e, principalmente, com meu sujeito-objeto que elegi como foco, Josué. Eu o apresentarei dentro em breve.

Depois de todo esse turbilhão de olhares, é chegado o momento de expressar minha opinião sobre, de constatar, de chegar a uma conclusão, de dizer como o olhar do(s) outro(s) interferiam nas minhas interações. Enfim, é chegado o momento de ter uma tese.

Foram a vivência das diversas facetas da observação, o entendimento e o reconhecimento de que a reflexão e observação estão inseridas no mesmo tempo narrativo que me conduziram a outras fontes, dados e fundamentações que ampliariam meu foco narrativo. Sendo assim, a linearidade temporal aqui proposta será por vezes interrompida por digressões teóricas impulsionadas pelas vivências do observar. Dito de outro modo, às vezes, far-se-á necessário recorrer a outras fontes, tais como documentos oficiais e discussões teóricas que dialoguem com a situação narrada.

2.2 O contato

Meu contato com a EMEI Marcelo Dantas se deu graças a uma professora que lá trabalhou durante o ano de 2016 e, no ano seguinte, deixou a escola para assumir o cargo de diretora na rede municipal de São Paulo. Eu já havia trabalhado com a Lúcia

¹³em duas ocasiões: na primeira, ela era Assistente de Direção (AD) na escola em que eu atuava como professora de educação infantil e, na segunda, fomos parceiras na gestão de uma EMEI na zona leste, ela como AD e eu como Coordenadora Pedagógica (CP).

Desde que nos conhecemos tivemos grande afinidade profissional por termos concepções de educação bastante semelhantes. Lembro-me que ao indicar o nome da escola na qual nos conhecemos quis saber quem era a equipe gestora e, ao pesquisar na *internet*, encontrei o nome dela como vencedora de uma das edições do Prêmio Educar para Igualdade, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Pensei que seria interessante trabalhar com alguém que estivesse preocupada com a questão da diversidade étnico-racial.

No curto período em que partilhamos a gestão de uma EMEI, pouco menos de um ano letivo, realizamos algumas ações a fim de contemplar a questão da diversidade étnico-racial na escola. Dentre estas ações estava a aquisição de bonecos que refletissem a diversidade das crianças da escola. Então, o acervo de brinquedos foi enriquecido com bonecos negros, obesos, cadeirantes, loiros, sem braço, japoneses, bolivianos etc. Cada turma da escola podia batizar quatro bonecos e, a partir da ocasião do batismo, vários desdobramentos pedagógicos aconteceram.

Figura 1: Brinquedo e identidade

Narro esse histórico porque aqueles que realizam pesquisas em escolas sabem que, na maioria das vezes, é difícil se inserir no cotidiano escolar, pois, geralmente, as pessoas desconfiam e se sentem vigiadas com a figura do pesquisador. Por esse motivo, pedi o intermédio de Lúcia para falar com o coordenador pedagógico. Além disso,

¹³ O nome da EMEI e das professoras das professoras são fictícios, já o nome das crianças foram mantidos, uma vez que como consta nos anexos deste trabalho, as famílias autorizaram o uso da imagem e também porque a narrativa seria empobrecida, simbolicamente, se fossem utilizados nomes fictícios.

desde o começo de 2016, ela vinha me contando a respeito da marcante presença de crianças de origem boliviana em sua turma.

Na primeira semana de maio de 2016, fui conversar com o coordenador pedagógico. A professora Lúcia, que trabalhava no período da manhã, acompanhou-me e me apresentou aos funcionários da escola e, enquanto esperávamos o coordenador que estava ajudando as outras professoras no momento da refeição das crianças, ela me mostrou as dependências da EMEI.

A escola está situada no bairro da Mooca, em espaço anexo ao clube escola Salim Farah Maluf, local público voltado ao lazer, cultura e prática de esportes. Portanto, a unidade dispõe de uma privilegiada área verde e está próxima de outras instituições como Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Bilingue para Surdos (EMEBS), Unidade Básica de Saúde (UBS), Biblioteca Municipal e uma Universidade privada.

Quanto às dependências físicas, a escola dispõe de seis salas de aula, uma sala de informática, uma brinquedoteca, dois pátios (um com e outro sem cobertura), três parques sem cobertura, uma quadra (sem cobertura), um refeitório, dois banheiros para funcionários e dois para as crianças (um para os meninos e outro para as meninas).

Fui apresentada ao coordenador que perguntou quais eram as minhas intenções de pesquisa. Eu disse que, num primeiro momento, gostaria de observar as interações das crianças de origem boliviana na turma da professora que havia feito o nosso intermédio, e que esta observação, em princípio, aconteceria duas vezes por semana, às segundas e sextas-feiras, das sete às dez da manhã, dada a minha impossibilidade de estar mais tempo na escola, uma vez que eu assumia uma turma de Educação Infantil às onze da manhã em uma EMEI na Bela Vista. Ele então perguntou como seriam os registros das minhas observações, pois, caso eu viesse a fazer uso da imagem das crianças, seria necessário pedir a autorização das famílias. Eu e a Lúcia nos responsabilizamos por fazer as autorizações, caso fosse necessário. Ele também solicitou que eu trouxesse uma carta de apresentação da Faculdade de Educação para ser entregue à diretora da escola e perguntou se a nacionalidade das crianças seria o critério para a seleção dos sujeitos de pesquisa, já que a escola tinha muitos alunos cujos pais eram bolivianos, mas a maioria deles era nascido no Brasil.

Feito este primeiro contato, providenciei a carta de apresentação que foi assinada pelo meu orientador e iniciei minhas observações. Durante o período que chamarei aqui

de Ano I (2016), primeira parte desta narrativa de observação, estive na escola de maio a outubro, totalizando aproximadamente 60 horas com as crianças, realizando atividades de observação e intervenção (42 horas) e também atividades de levantamento de dados a partir dos prontuários das crianças (18 horas).

Feitos esses esclarecimentos, inicio a “Narrativa de Observação” em ordem cronológica que será, por vezes, interrompida por digressões analíticas. Quando necessário, alguns trechos da narrativa serão retomados a fim de explicitar a análise.

Era 13 de maio de 2016

Dirigi-me à escola para o meu primeiro dia de campo com a turma do Infantil I, 5A, que tem 28 crianças de 4 anos de idade, sendo 10 de origem boliviana e uma angolana. Duas destas crianças apresentam problemas em seu desenvolvimento: Jesus, que nasceu sem o céu da boca e com lábio leporino, de modo que sua fala é bastante comprometida; e Adriel, que apresenta lesão neuromotora e cegueira.

Cheguei acompanhada da Lúcia que guardou suas coisas no armário dos professores e foi para a sala de aula ajeitar as mesas e cadeiras para receber as crianças. Elas são recebidas pelas professoras na área externa, próxima ao portão de entrada, se agrupam, esperam um pouco e se dirigem às salas.

Ao entrar, as crianças guardam suas mochilas em local reservado às mesmas e colocam as agendas sobre a mesa da professora. Mas elas executam esta tarefa em ritmos bastante distintos: um deixa a mochila no meio da sala e tira dela o brinquedo que trouxe para mostrar aos colegas, outro guarda a mochila e tem de ser lembrado pela professora a respeito da agenda, outra ainda se senta sonolenta no lugar onde são guardadas as mochilas.

Estranham a minha presença. Uma menina pergunta à professora: “Quem é ela? Como ela chama?”. “Daqui a pouco ela já vai falar para todo mundo”. Aos poucos, sentam-se em seus lugares. A professora vai disponibilizando brinquedos, jogos de construção, giz de cera e papel, liga o rádio e coloca um CD do grupo Palavra Cantada e as crianças vão circulando pela sala a fim de brincar com o material que mais lhes interessa.

Neste dia, 21 crianças estão presentes, das quais 9 identifico como de origem boliviana, dadas as características físicas. Senti-me um pouco desconfortável no papel

de pesquisadora em campo, pois, embora a sala de aula me seja um ambiente bastante familiar, foi a primeira vez que nela ocupei oficialmente o papel de pesquisadora. Não sabia para onde olhar. Muitas coisas aconteciam ao mesmo tempo e fiquei hesitando entre o registro do que via e a observação da interação das crianças, entre o silêncio e as perguntas à professora.

Percebi que uma menina de origem boliviana cantava perfeitamente as músicas do CD que a professora colocou. Ela ficou sentada perto da cadeira onde estava o rádio, com a cabeça bem próxima ao aparelho, e cantou muito concentrada.

Circulei pelos pequenos grupos que se formaram e me chamou a atenção um menino boliviano pequeno e bastante distraído. Josué era seu nome. A professora me contou que, quando ele chegou, as crianças não gostavam de ficar perto dele por causa do mal cheiro, pois ele ainda não ia ao banheiro para fazer suas necessidades. Tinha também um hálito desagradável que vinha de seus dentes cariados; então, ela solicitou ao coordenador um encaminhamento e a família levou a criança ao dentista. Ele me chamou a atenção pelo seu silêncio. Brincava sozinho com dinossauros quando outro menino, também boliviano, chamado Jesus, começou a brincar com ele.

Jesus havia entrado chorando na classe. Segundo a professora, ele se ausentara da escola durante vários dias, pois estivera doente e estava retornado naquela data. Noto que Jesus tem algum distúrbio no desenvolvimento da fala. A interação de Josué e Jesus consistia em fazer os dinossauros se tocarem e, quando Jesus o faz de maneira mais brusca, Josué se irrita e fala, bravo, “Paa Jesus!”. Percebi algo diferente em na fala dele, algo que mistura uma aquisição incompleta da linguagem - uma vez que muitas crianças nesta fase ainda não conseguem pronunciar determinados fonemas como /r/, por exemplo - com o não domínio do idioma português.

A professora pediu para que as crianças guardassem os brinquedos e fizessem a roda de conversa para eu me apresentar. Disse a eles meu nome e contei que estava ali porque queria saber como eles brincavam. Depois disso, cada um foi falando seu nome; uns não falaram e os colegas falavam; outros falavam tão baixo que não pude ouvir.

Terminada a roda, era hora do lanche. Os alunos que eram ajudantes do dia, conforme a ordem alfabética, pegaram a caixa com os guardanapos de papel para distribuir aos colegas. Foquei minha observação em Josué porque queria saber se ele falava espanhol. Seu silêncio me intrigava. Sentei-me ao lado dele e perguntei se o lanche estava gostoso. Ele nada respondeu e ficou me olhando fixamente. Comecei

então a brincar como se meus dedos indicador e médio estivessem caminhando pelo braço dele e ele começou a rir. Quando eu parava, ele me tocava pedindo para que eu fizesse outra vez. Esta foi minha primeira interação com Josué.

Terminado o lanche, as crianças continuaram a brincar, mas agora fora da sala, onde há um espaço que a Lúcia chama de quintal. Ela distribuiu bonecos, carrinhos e panelas de verdade e logo elas foram se dividindo em pequenos grupos. Josué e Jesus ficaram juntos novamente e começaram a brincar com panelas, colocando nelas folhas e gravetos que iam buscar embaixo das árvores. Por vezes, quando disputavam algum brinquedo Josué, bravo, dizia “É minha!”. No mais, a interação seguia silenciosa.

A professora me disse que estava se sentindo estranha em ser observada por mim e justificou a atividade dizendo que às sextas-feiras ela reserva grande parte do tempo ao jogo simbólico. Eu a tranquilizei dizendo que a prática pedagógica dela não era o foco das minhas observações e, mesmo que fosse, ela não deveria se preocupar em me dar satisfações.

Despedi-me das crianças e me retirei com a certeza de que eu deveria estabelecer um método de observação e registro; senão, ficaria perdida.

A fim de melhor caracterizar a turma, recorri, na semana seguinte, aos prontuários dos alunos, para verificar quem de fato era boliviano, do ponto de vista da nacionalidade.

Nome	Residência	Profissão da mãe	Profissão do Pai	Ano de entrada mãe	Ano de entrada pai	Nacionalidade da mãe	Nacionalidade do pai	País de nasc. criança
1. Adriel	Brás	Costureira	Costureiro	2015	2012	Boliviana	Boliviana	Bolívia
2. Anderson	Mooca	Costureira	Costureiro	2002	2015	Boliviana	Boliviana	Brasil
3. Elany	Belém	Costureira	-----	-----	2003	-----	Boliviana	Brasil
4. Jashiane	Mooca	Costureira	Téc. enfermagem	-----	1998	-----	Boliviana	Brasil
5. Jesus	Mooca	Costureira	Costureiro		-----	Boliviana	-----	Brasil
6. John	Mooca	-----	-----	-----	-----	Boliviana	-----	Brasil
7. Josué	Mooca	Costureira	Barbeiro	-----	-----	Boliviana	Boliviana	Bolívia
8. Laís	Brás	Do lar	Costureiro	2006	2005	Boliviana	boliviana	Brasil
9. Larissa	Brás	Costura	Costura	-----	2011	Brasileira	boliviana	Brasil
10. Thatiana	Mooca	Costura	Costura	2010	-----	Boliviana	boliviana	Brasil
11. Toni	Belenzinho	Costureira	Comerciante	2007	2009	Boliviana	equatoriana	Brasil

Tabela 1: Perfil das crianças de origem imigrante

2.3 PRIMEIRA DIGRESSÃO: toques e traduções

Ao organizar em formato de texto as anotações feitas durante minhas observações sobre o primeiro dia com a turma, pus-me a refletir sobre meu próprio olhar. Refiro-me especificamente à atitude de “a olho nu”, isto é, sem consultar os prontuários dos alunos, eu caracterizei 9 das 21 crianças presentes *“como de origem boliviana, dadas as características físicas¹⁴”*. Curioso notar que era 13 de maio, data que durante muito tempo foi entendida como uma vitória para os negros e que, atualmente, é contestada pela militância negra. Neste 13 de maio de 2016, eu, uma pesquisadora negra, adentro a sala de uma professora, também negra, que milita pela causa e que se vê desta vez diante de um novo desafio de militância étnica: em prol das crianças imigrantes.

Sendo assim, se por um lado há um afastamento eu/outro do ponto de vista biotípico, por outro lado, há uma aproximação do ponto de vista do processo de colonização sofrida. Logo, se estabelece um movimento de igualdades e diferenças identitárias que constroem simultaneamente imagens narrativizadas sobre origem, etnia e nação. Narrativas sobre mim enquanto pesquisadora que se insere naquele contexto, sobre as crianças imigrantes, razão da minha presença e, ao mesmo tempo, sobre nós todos juntos naquele momento histórico.

O fato de os dois países (Brasil/Bolívia) terem passado por processos de exploração colonial não é suficiente para que nos identifiquemos do ponto de vista étnico. Não há um consenso a respeito do conceito de etnia, mas descreverei, brevemente, duas acepções que me parecem produtivas para a presente pesquisa.

A primeira delas é a do zoologista Vacher Lapouge, a quem se atribui a invenção do conceito. O objetivo de Lapouge era diferenciar etnia (modo de agrupamento formado por laços intelectuais e culturais) de raça (associação de características morfológicas tais como altura, índice cefálico e qualidades psicológicas). Segundo o zoologista, agrupamentos étnicos

resultam da reunião de elementos de raças distintas que se encontram submissos, sob o efeito de acontecimentos históricos, a instituições, a

¹⁴ Doravante todos os trechos retirados da narrativa de observação serão transcritos em itálico.

uma organização política, a costumes ou ideias comuns.(*apud* POUTGNAT e FERNAT, 2011 p.34)

Apesar de termos elementos históricos que nos aproximam, a possível fraternidade latina esbarra no espelho invertido de um passado (colonização) que nos une e de um presente (imigração) que nos separa. Embora a colonização europeia seja um traço constituinte tanto da bolivianidade como da brasilidade e o discurso da diversidade tenha ganhado mais visibilidade nos dois países nas duas últimas décadas¹⁵, “construir uma sociedade em que os impuros, os diferentes, os outros fossem todos iguais – como apregoava o espírito catequista e ditava a herança deixada por espanhóis e portugueses que resistiram, não sucumbindo à dominação” (Backes, 1999:51) - ainda é uma batalha a ser vencida.

A segunda acepção de etnia é de Weber, em “*Économie et société*”. Ele diferencia raça (pertença fundada em uma comunidade de origem comum), de etnia (crença subjetiva em uma comunidade de origem comum) e, finalmente, de nação (crença da vida comum somada a um poderio político comum), portanto, para Weber, grupos étnicos

alimentam uma crença subjetiva em uma comunidade de origem fundada nas semelhanças de aparência externa ou dos costumes, ou dos dois, ou nas lembranças da colonização ou da migração, de modo que esta crença torna-se importante para a propagação da comunalização, pouco importando que uma comunidade de sangue exista ou não objetivamente.(*apud* POUTGNAT e FERNAT, 2011 p.37)

Desse modo, as concepções de etnia propostas anteriormente se coadunam no que diz respeito à oposição ao conceito de raça fundado em paradigmas biológicos. Entretanto, todo olhar para o outro é inicialmente racista, uma vez que, pelas características físicas, comparamos para, em seguida, discriminar; e, embora seja comum a discriminação para exclusão, aqui estou pensando numa perspectiva de estabelecimento de diferenças. Os grupos étnicos caracterizam-se como construções sociais cujo alicerce é a diferença: a atração entre os semelhantes é concomitante à repulsa pelos diferentes.

Talvez o traço de marginalização sofrida tanto pelos negros quanto pelos indígenas (a quem eu associo os fenótipos das crianças que caracterizo como de origem

¹⁵ Tratarei de um panorama político da relação entre Brasil/Bolívia no próximo capítulo “Narrativa Histórica: descolonização e direito”.

boliviana) seja a tentativa da construção de um “nós” nos processos de constituição das identidades/ alteridades dos sujeitos envolvidos nesta narrativa de observação. Também é possível pensar na construção desse “nós”, não a partir de processos de colonização, mas contemporaneamente, na condição de estrangeiro ilegítimo¹⁶ e do negro como sujeitos que se situam à margem da sociedade.

Como se pode verificar no quadro acima, apenas duas crianças eram nascidas na Bolívia. A primeira delas era portadora de necessidades especiais (lesão neuromotora e cegueira), o que dificultava ainda mais seu processo de inclusão; e a segunda, Josué, foi quem me chamou a atenção por seu silêncio e tornou-se o protagonista dessa narrativa.

Assim, sem suspender as condições históricas e as categorizações étnicas que atravessavam a mim e a Josué, parti para o estabelecimento do contato que se deu via toque. Do meu ponto de vista adultocêntrico e verborrágico, a palavra era a chave para a comunicação, mas, na presença do silêncio, a palavra fez-se corpo e deu início a um processo de tradução que não se aplicava somente a ele, enquanto sujeito/objeto de pesquisa, mas também a mim, enquanto tradutora desse sujeito/objeto. Assim, a narrativa aqui apresentada foi construída a partir de um incessante processo de tradução.

No capítulo em que apresento os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, aponto que, segundo Hall, os processos de hibridização identitária se dão via tradução, isto é, a posição de imigrante é constituída através de movimentos de dissolução e delimitação de fronteiras que se estabelecem na relação com o outro. Quando o silêncio incitou o desejo de contato, a língua pareceu muralha e o corpo foi porta se abrindo:

Ele me chamou a atenção pelo seu silêncio. Brincava sozinho com dinossauros quando outro menino, também boliviano, chamado Jesus, começou a brincar com ele (...) Foquei minha observação em Josué porque queria saber se ele falava espanhol. Seu silêncio me intrigava. Sentei-me ao lado dele e

¹⁶ O que chamo aqui de “estrangeiro ilegítimo” é aquele que não passa por, pelo menos, quatro crivos de legitimidade distintos, mas relacionados entre si: o primeiro é o crivo do mercado, isto é, um estrangeiro que se desloca para atender as relações de consumo como turista ou para exercer mão de obra altamente qualificada geralmente não sofre marginalização de maneira direta, mas sofre com as “gentilezas brutas” (Duboc, 2016) que fazem questão de apontar a superioridade da cultura dos que recebem e a necessidade de conformação do estrangeiro a tal cultura. A marginalização não se faz de maneira direta, pois esta categoria de estrangeiro é legitimada pelo segundo crivo, que é o da narrativa legal, sendo assim, são poupados de epítetos tais como “sans papier”, “los ilegales”, “os indocumentados”, “undocumented”. O terceiro crivo é o étnico, comumente construído a partir de um padrão de beleza pré-estabelecido e de um conjunto de característica fenotípicas associadas a estereótipos e preconceitos. O quarto crivo é o linguístico, aquele que faz com que muitas pessoas se sintam envergonhadas por não conseguirem se comunicar em inglês com um turista norte-americano ou europeu, mas critique bolivianos ou chineses por não dominarem o português. Certamente, ao se pensar nesses crivos é preciso considerar quem está olhando para quem, mas de modo geral a marginalidade implica a exclusão da ordem produtiva ditada pelas relações econômicas.

perguntei se o lanche estava gostoso. Ele nada respondeu e ficou me olhando fixamente. Comecei então a brincar como se meus dedos indicador e médio estivessem caminhando pelo braço dele e ele começou a rir. Quando eu parava, ele me tocava pedindo para que eu fizesse outra vez. Esta foi minha primeira interação com Josué.

A primeira interação com Josué fez com que eu questionasse uma fala corrente no senso comum, a respeito de que as crianças de origem boliviana seriam mais tímidas e, por isso, mais resistentes ao contato físico. É sabida a importância do toque como expressão de afeto para o desenvolvimento da criança. Na educação infantil, as dimensões do cuidar e do educar se relacionam intimamente, sendo que o afeto, inevitavelmente, perpassa as duas dimensões. Infelizmente, também é sabido que a distribuição do afeto não obedece a um princípio de equidade, uma vez que os adultos responsáveis pela criança na unidade educacional expressam suas preferências, seus padrões de beleza e também seus preconceitos ao construir suas relações afetivas com os pequenos¹⁷.

Vale destacar que o toque surgiu como uma proposta minha, de um jogo simbólico bastante comum em nossa cultura para fazer cócegas nas crianças. Contudo, não cheguei a fazer cócegas, e ele achou graça. Talvez a brincadeira tenha ganhado uma nova dimensão, através da “reprodução interpretativa” feita por Josué. Numa escala mais ampla, pode-se afirmar que as presenças bolivianas no contexto estudado contribuí para os processos de mudanças culturais, ainda que a escola não formalize de maneira coesa um projeto a respeito de como lidar com tais mudanças.

O fato é que, não apenas eu, mas também outros agentes do contexto escola (adultos e crianças) realizamos estes processos de tradução das crianças imigrantes quando com elas interagimos e quando as narramos. Sendo assim, parecia-me pertinente cruzar esses processos de tradução com os de reprodução interpretativa, a fim de descrever as hibridizações identitárias. Para tanto, focar em um sujeito pareceu-me a estratégia mais acertada. Vejamos como outros olhares, além do meu, incidem sobre Josué.

¹⁷ Ver FINCO e OLIVEIRA (2014) “A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil”. In: FARIA e FINCO (orgs) Sociologia da Infância no Brasil.

Era 23 de maio de 2016

Quando retornei à escola já havia decidido que Josué seria o foco de minhas observações e que a partir dele eu narraria os acontecimentos vivenciados na escola. Duas crianças tentavam chamar minha atenção e, ao perceber que eu estava focada em Josué, um menino disse: “O Josué faz cocô na calça.” E a menina acrescentou: “Quando ele bate, ele chora... quando a prô briga”. Eu nada comentei.

A professora começa a distribuir os diferentes materiais nas mesas e pergunta a Josué (que está parado no meio da sala) onde ele quer se sentar. Ele aponta para a mesa das letras móveis, na qual também há cartões com os nomes dos alunos e se senta. Pego uma cadeira e vou me sentar ao seu lado e retiro do pote com cartões as letras do nome dele, para que monte a sequência, mas ele não se interessa. Coloca apenas uma das letras de seu nome, depois começa a brincar com as outras, agrupando as iguais e assim formando uma fileira de letra z de cores diversas. Outra criança de origem boliviana, Anderson, se aproxima e começa a fazer uma fileira de w. Depois, juntos, fazem uma fileira de letra e. Raphael aproxima-se, olha para Josué e diz à professora: “Prô, Josué tá saindo ranho”. A professora pega o papel higiênico e dá ao Josué para que ele limpe o nariz.

Na hora do lanche Josué se levanta para pegar mais leite. Enquanto sai, a criança que está sentada ao seu lado derruba, acidentalmente, a bolacha do Josué que estava sobre a mesa. Quando Josué volta, aparentemente, não sente falta da bolacha porque não reclama nem vai pegar mais. Ele começa a observar uma pomba que entrou no refeitório e tenta chamar a atenção do colega ao lado, dizendo um “Óia”, mas o colega não dá importância. Depois chama a minha atenção para a pomba, dizendo “Óia”. Eu digo “uma pomba, Josué” e ele nada responde.

De volta à sala, é hora de guardar os brinquedos que estavam espalhados. Josué usa a tampa da caixa para colocar as letras que caíram pelo chão. Raphael gosta da ideia e tenta pegar a tampa do Josué que grita, entra debaixo da mesa com a tampa e continua a recolher as letras. Na hora de fechar o pote de letras, eu pergunto a ele: “posso fechar?”, ao que ele responde: “Fecha”. Então, ele pega o pote e leva para a professora.

Volta a se sentar e se enfia, sem querer, no vão entre o assento e o encosto da cadeira, olha-me como quem pede socorro, mas logo encontra uma maneira de sair.

Guardados os brinquedos, a professora anuncia que é hora da poesia e pede para que as crianças façam uma roda. Depois de muito ajeitar as crianças e pedir para que elas se afastassem e não ficassem tomando a frente do colega, desfazendo a roda, a professora iniciou a leitura com a poesia “Convite”, de José Paulo Paes. Observo que várias crianças já sabem o poema ou alguns trechos de memória. A professora, posteriormente, explica-me que este poema é o de abertura e que ela sempre repete os mesmos poemas a fim de que as crianças memorizem; e diz que, caso eu queira, também posso ler um poema para as crianças, pois a Roda de Poesia acontece sempre às segundas-feiras. Depois do poema Convite, ela leu “Alguém me chama”, também de José Paulo Paes, e novamente várias crianças recitaram. Josué parecia alheio à proposta, afastava-se, mexia na roupa e mexia na touca.

Terminada a roda de poesia, a professora pediu para que as crianças se sentassem em seus lugares para realizarem um trabalho de Artes. A proposta era realizar um desenho com intervenção: a professora ofereceu etiquetas adesivas para que as crianças as colassem na folha sulfite, como quisessem, a fim de que, depois, a partir da colagem, fizessem um desenho. Quando recebeu a etiqueta, Josué a colou na mesa. Arthur interferiu, dizendo “Não é assim Josué!” e arrancou a etiqueta da mesa. Eu e Arthur ajudamos Josué a colar a primeira etiqueta na folha, depois ele seguiu colando sozinho. Digo para ele pegar o giz de cera e começar a fazer o desenho. Arthur perguntou que giz Josué queria e começou a mostrar os gizes para ele dizer a cor, mas, pelo que pude perceber, ele não sabia o nome das cores, pelo menos não em português. Então, pegou o giz que queria, sem falar nada, e começou a desenhar.

2.4 SEGUNDA DIGRESSÃO: letramento e cultura de pares

Ao prestar atenção em Josué, neste segundo dia de observação, ficaram latentes questões a respeito da língua e da linguagem, isto é, ele veio para o Brasil com três anos, portanto, já possuía toda a estrutura da chamada língua materna. Contudo, sua linguagem ainda estava em desenvolvimento e soma-se a isso o fator de uma dupla distopia identitária na passagem de um país para outro Bolívia/Brasil e de uma instituição para outra família/escola. É neste contexto que Josué aprenderá a escrever

seu nome e será afetado por práticas típicas do letramento escolar, e mais, será traduzido por mim, pela professora e por seus pares. Vamos por partes, pois digressões, não raro, se embaralham.

Primeiro, a língua e a linguagem: esses dois conceitos indissociáveis, por vezes, se confundem. Em inglês, por exemplo, o termo *language* denomina ambos os termos. Saussure (1969) considerou a linguagem “heteróclita e multifacetada”, pois é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; e por pertencer concomitantemente ao domínio individual e social. Segundo ele, a linguagem “não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (1969:17). Já a *língua* é uma parte essencial da linguagem, “é um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (1969:17). A fala, por sua vez, é um ato individual, resulta do uso que o falante faz dos códigos da língua e das condições psicofísicas possibilitadoras da capacidade do exercício da linguagem.

Chomsky, por sua vez, propõe um modelo inatista, segundo o qual propriedades abstratas e complexas da língua são transmitidas geneticamente, ou seja, a linguagem possui propriedades universais e é uma capacidade inata da espécie humana. Este pensador faz distinção entre *competência* (regras construídas pelo falante, graças à sua capacidade inata para aquisição de linguagem), e *performance* (comportamento linguístico que pressupõe a competência). A partir da Gramática Universal, da qual todas as crianças seriam dotadas, e cujos *princípios* são invariáveis, é que a criança escolheria, de acordo com a língua a que está exposta, o valor que os *parâmetros* devem tomar. Neste contexto, a língua à qual uma criança é exposta convencionou-se chamar “língua materna” ou língua 1 (L1), opondo-se à língua estrangeira ou língua 2 (L2).

Desde a dicotomia saussuriana *langue x parole*, a desconsideração dos aspectos sociais foi um dos maiores entraves aos estudos linguísticos. Hjelmslev (*apud* Rey, 2001) identifica *langue* com “esquema” e introduz à *parole* a noção de uso. Com isso, ele aponta para a materialidade linguística definida por uma realização social que chama de norma:

Na língua encarada como norma cada elemento é encarado de forma opositiva e relativa (é uma *forma*), mas “munida de qualidades positivas” (ela é *material*). Esta materialidade da norma acarreta uma consequência teoricamente importante: cada realização global do esquema, escrita, fala,

mas de certo também (Hjelmslev não o diz) variações dessas realizações, é uma “língua” diferente” (REY, 2011, p. 119).

A partir das observações de Rey, a propósito da norma hjelmsleviana, pode-se inferir a existência de uma imensa heterogeneidade contida no conceito de língua materna¹⁸ possível de ser expandido, se entendido como algo que designa, como sugere Corbeil (2011, p. 180): “não somente o conhecimento do núcleo de um sistema linguístico particular (...), mas sobretudo a maneira de realizá-lo num dado ambiente numa dada época”.

Essa breve revisão a propósito de língua, linguagem e norma me parecem úteis para levantar alguns questionamentos suscitados não só pela observação de Josué, mas também pelo diálogo que ouvi entre uma criança e uma professora enquanto eu analisava os prontuários da turma na sala dos professores – onde há uma janela que dá para um dos parques da escola. A criança disse para a professora: Se cayó! (Não entendi se ele falava de um objeto ou de uma criança, pois não era possível ver, apenas ouvir a cena). A professora respondeu: Fala direito! Não é “se cayó”, é “caiu”.

Esse diálogo, bem como a observação dos silêncios, interações e falas de Josué me levaram a questionar mais uma vez o conceito de língua materna, pois é possível que, por pressão das instituições sociais, como a escola, a criança se esqueça da língua primeira. Nesse caso, a norma não se configura como uma maneira tida como correta de falar, similar ao que acontece entre a variante padrão e as demais variantes do português brasileiro, mas como a língua que deve ser falada, mesmo que a comunicação seja possível. Afinal, professora entendeu o que a criança quis dizer, todavia pediu para que ela falasse direito. Que tipo de hibridização identitária ocorre quando um traço constitutivo tão forte como a língua de origem é interditado?

Certamente, não é possível determinar que a língua de origem será esquecida, pois há muitas nuances nos contextos bi ou multilingues e tais nuances dependem, dentre outras coisas, da relação que as famílias estabelecem com a língua e cultura de origem. Algumas zelam pela preservação da língua do país de origem; outras estabelecem uma relação de negação, preocupando-se unicamente com a inserção da

¹⁸ Discuti o conceito de Língua materna, no âmbito da formação de professores de Português, na minha dissertação de mestrado “Língua Materna: aliança e confronto no campo metodológico”, em 2014. Olhando retrospectivamente, penso que esta discussão continua presente em minha pesquisa, mas agora problematizando o conceito a partir da relação língua materna/imigração.

criança no novo país; outras, ainda, fazem questão de garantir que a criança transite de maneira desvolta por ambas as culturas¹⁹, demarcando espaços, situações e interlocutores com os quais se deve usar uma ou outra língua.

A partir dos poucos registros de fala de Josué, nesses dois primeiros dias de observação, ainda seria difícil dizer se ele se caracterizava como uma criança bilingue ou não, pois uma frase como “*Paa Jesus!*” poderia ter sido emitida por muitas crianças que, aos quatro anos de idade, ainda omitem o /r/ em sílabas complexas. O fato é que, para estabelecer contato, a linguagem verbal não parecia ser o melhor caminho.

Contudo, é a linguagem verbal que alicerça instituições como a escola. Rodas de conversa, explicação de brincadeiras, contação de histórias, dentre outras situações priorizam a fala; e a essas situações Josué respondia, na maioria das vezes, com silêncio. Entretanto, há outra modalidade da linguagem verbal a qual a escola se encarrega de ensinar às crianças: a escrita. No âmbito da Educação Infantil, priorizam-se as práticas de letramento e não necessariamente os mecanismos de apropriação do código escrito, o processo de alfabetização.

As práticas sociais relativas aos usos da escrita sofrem algumas variações de uma cultura para outras, a metodologia de ensino também, entretanto, entre línguas que partilham do mesmo alfabeto (português e espanhol, por exemplo) as dificuldades são menores. É em uma escola situada numa metrópole, São Paulo, que Josué vivencia o contato com a língua portuguesa escrita. Então, é chegado o momento de discutir o próximo item dessa digressão.

¹⁹ O artigo “Imigração, cultura e escolarização”, de DEMARTINI, Z. de B. F.; In: RODRIGUES, L. M. de O.(org): Dilemas, inserção social e escolarização no Brasil, Argentina e EUA. São Paulo: Escuta, 2017, traz o interessante relato de uma professora, nascida em 1914, no estado de São Paulo, filha de imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil no início do século XX. Segundo ela, o pai a proibia de falar japonês: “*A gente só falava português. (...) Porque meu pai não deixou a gente falar japonês (...), é, porque papai falou que a gente era brasileiro e a gente ia viver no Brasil, então tinha que falar português. Mas foi um erro dele, sabe? Aí quando nasceu minha irmã caçula, aí ele tinha mudado de ideia. Aí só deixaram ela falar japonês.*”(p.54). O relato segue mostrando as consequências sofridas pela professora, dadas as idas e vindas do pai com sua identidade cultural, pois ora ele negava sua “japonesidade”, ora queria afirmá-la, e demonstrando-se arrependido de a filha mais velha ser tão brasileira. Tanto que, quando ela termina o curso Normal em Bauru, ele a manda para uma comunidade japonesa em Bastos: “*ele queria que eu virasse japonesa (...) Fiquei lá dois anos (...) É. Só japonês. Japonês recém chegado do Japão, sabe? Parecia que eu estava no Japão, aquelas mulheres com o nenê nas costas...fiquei dois anos lá. Para dar aula”, porque lá tinha uma escola japonesa que só dava aula de japonês, e aí ficou proibido dar aula de japonês, aí tinha uma professora brasileira. Aí eu fui dar aula lá*”. (p.55). E, por fim, a professora narra suas impressões sobre sua vivência em Bastos: (...) *Bom, elas eram mais japonesas que eu, porque elas conviviam entre elas. Eu não tinha convivência com nenhum japonês lá em Bauru. Só convivia com brasileiros (...) é, estranhei. Que eu estava acostumada no meio brasileiro. Eles são mais extrovertidos(...)* Eu tenho uma entonação bem brasileira mesmo! (p.57). Embora o relato seja do contexto do início do século passado, no início deste século é possível notar que milhares de crianças e jovens passam por processos semelhantes de hibridização identitária.

Segundo, as práticas de letramento escolar. Apesar de o conceito de letramento ter surgido pela primeira vez no Brasil em 1986, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato, foi nos anos de 1990 que tal conceito ganhou ampla divulgação nos artigos científicos voltados à formação de professores, nos documentos oficiais e também nos cursos de formação continuada.

Podemos dizer que o letramento surge, num primeiro momento, como um conceito que visa complementar ou ampliar o conceito de alfabetização. Magda Soares, em 1985, em “As muitas facetas da alfabetização”, já apontava para uma distinção entre o processo de aquisição da escrita e o desenvolvimento contínuo e perpétuo da aquisição da língua oral e escrita. Segundo a autora:

...uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem mecânica do ler/escrever, o enfoque dado à língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, determinantes sociais das funções afins da aprendizagem da língua escrita (Soares, 1985, p. 21).

Contudo, durante a década de 1990, em meio às disputas ideológicas a respeito dos métodos de alfabetização, alfabetizar e letrar caracterizaram-se como antagônicos. Sendo assim, de um lado teríamos uma concepção de ensino da leitura e escrita centrada na codificação e decodificação e, de outro lado, uma concepção deste mesmo ensino centrada nas práticas sociais, ou seja, no uso da leitura e da escrita. É verdade que não há consenso a respeito desta oposição, dado que Emília Ferreira, por exemplo, defende que o termo alfabetização não exclui as práticas sociais e prefere entender *literacy*, termo corrente na literatura norte-americana, como “cultura escrita”.

Autores vinculados a uma tradição freiriana de alfabetização são contrários à oposição alfabetização $\times$ letramento, alegando que, para Paulo Freire, a leitura do mundo sempre precedeu a leitura do código escrito. Assim, nesta concepção, a alfabetização é encarada como possibilidade de engajamento, como instrumento de transformação social.

Há ainda posicionamentos mais conciliadores que apostam na possibilidade de se alfabetizar letrando. A própria Magda Soares, anos mais tarde, em 2003, apresentaria um trabalho que ela denomina como um contraponto ao texto de 1985, anteriormente citado. Neste texto, intitulado “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, a autora faz críticas ao privilégio dado à dimensão cognitiva da alfabetização e ao apagamento

das questões linguísticas fonético/fonológicas e defende a interdependência entre alfabetização e letramento.

Outro exemplo desse posicionamento mais conciliador pode ser encontrado em Eglê Franchi, no livro “Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita”, onde a autora não deixa de lado a dimensão social da escrita, muito pelo contrário, as atividades relatadas por Franchi ancoram-se fortemente em momentos de interação nos quais oralidade e escrita são exploradas em situações não artificializadas de uso. Recentemente, talvez por estratégia de *marketing* editorial, o livro passou a se chamar “Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita”.

O viés psicogenético das pesquisas de Ferreiro acerca da aquisição da escrita, dado o seu caráter universalista, assemelha-se ao conceito de competência desenvolvido por Chomsky, no sentido de que ambos colocam todas as crianças em pé de igualdade cognitiva e biológica.

No entanto, esta suposta igualdade, mais uma vez, esbarra em fatores sociais, pois a própria Ferreiro verificou em seus estudos que crianças de classe média, apesar de passarem pelas mesmas hipóteses que as crianças das camadas populares, demoram menos tempo para se alfabetizarem, dado o maior convívio destas com a escrita. Como possível atenuador desta desigualdade, entra em cena o conceito de letramento, carregando em si o traço da democratização, pois intenciona propiciar àqueles cujas famílias não possuem práticas sociais de leitura e escrita a vivência de tais práticas via escola; e, também, porque considera legítima qualquer apropriação mínima de escrita, como, por exemplo, a memorização de uma receita por alguém que seja analfabeto. Contudo, este aparente traço democrático pode acarretar duas consequências pouco benéficas ao processo de ensino/aprendizagem:

- 1) O olhar que a escola tem para o aluno o determina, de saída, como alguém que está em desvantagem por vir de uma família iletrada;
- 2) A didatização das práticas de letramento no interior da escola podem se concentrar demasiadamente no fator prática social e deixar de lado as questões linguísticas propriamente ditas.

Tendo em vista que o conceito de letramento em seu sentido restrito, como aponta Corrêa (2001), já traz em si a centralidade da língua escrita, prefiro me filiar a uma concepção mais ampla do conceito, segundo a qual

letramento liga-se ao caráter escritural de certas práticas, presente mesmo em comunidades classificadas como de oralidade primária (aquelas que não tiveram contato algum com a escrita tal como a conhecemos). Esse tipo de registro que aparece nas práticas orais apresenta um caráter de permanência no tempo, semelhante ao que normalmente se atribui à escrita. Pode-se dizer, portanto, que há, em certas práticas orais, um grau de permanência que independe da tecnologia da escrita alfabética e que vem exemplificado nos estudos de literatura oral (Corrêa, 2001, p. 137).

Considero que tal concepção dá margem para pensarmos em um trabalho com o letramento na Educação Infantil no qual a noção de “adequação de registro à situação de uso não vem imposta de fora para dentro” (Corrêa, 2001, p. 142). Então, defendendo que a partir da relação entre oralidade práticas, escriturais e permanência no tempo é possível iniciar um trajeto de investigação a respeito de como se dá o letramento de crianças em contexto de imigração. Em outras palavras, se o conceito de letramento no sentido mais amplo do termo leva em consideração práticas sociais, portanto inseridas em determinada cultura e língua, como pensá-lo em crianças em contexto de imigração cuja identidade cultural se encontra em pleno processo de hibridização?

O fato é que, embora as práticas de letramento devessem ser conjugadas com as práticas sociais de interação, inclusive orais, como sugere Soares, parece que as práticas de oralidade foram deixadas em segundo plano, em detrimento da letra, do letramento em sentido restrito. Apesar disso, na Educação Infantil, há uma brecha para que o trabalho com a oralidade seja prioridade no âmbito da Linguagem verbal, como campo de Experiência, conforme propõem as “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil”, da rede municipal de São Paulo, de 2007:

Defende-se por princípio democrático que todas as crianças tenham direito aos bens de sua própria cultura. Dentre eles, a linguagem verbal, uma das mais importantes heranças culturais, responsável por mudanças no modo como as sociedades se organizaram, com reflexo no próprio modo de pensar das pessoas, não pode ser esquecida. A linguagem verbal se expressa em dois domínios que se relacionam: o oral e o escrito, ambos regidos por normas próprias, construídas nas diferentes práticas sociais de comunicação, entre os homens, na expressão de suas ideias, sentimentos e imaginação. (São Paulo, SME/DOT, 2007, p.76).

Pode-se notar, a partir dos primeiros episódios da narrativa de observação, que no momento em que geralmente se espera que a criança faça uso da palavra, Josué silencia. Somente uma vez, quando contrariado, ele grita como maneira de se impor:

Raphael gosta da ideia e tenta pegar a tampa do Josué que grita, entra debaixo da mesa com a tampa e continua a recolher as letras.

Nota-se também um choque entre o que defende o documento, que ainda baliza o currículo da cidade de São Paulo, e as práticas de letramento propostas pela escola. Em outras palavras: o que seria garantir “o direito aos bens de sua própria cultura” para crianças em contexto de imigração?

No que se refere especificamente à linguagem verbal, o acesso ao bem da língua de origem no ambiente escolar já é privado de início, dada a ausência de políticas linguísticas que dêem suporte tanto à equipe gestora quanto aos professores e demais profissionais envolvidos com a educação, para que a língua falada pela família imigrante seja porta de acesso para o estabelecimento de um vínculo. Ainda segundo as orientações Curriculares para a Educação Infantil, o trabalho com a linguagem verbal está dividido nos seguintes blocos de aprendizagem: a) Comunicar-se no cotidiano, b) Conversar em grupo em situações formais e informais (para interlocutores experientes), c) Brincar com palavras, d) Conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores, e) Usos e práticas da linguagem escrita, f) A escrita do próprio nome e g) Outras escritas infantis.

Na atividade chamada “Roda de poesia”, proposta no segundo dia de observação, as crianças vivenciam alguns desses blocos de aprendizagem previstos no currículo oficial. A leitura de textos poéticos, tendo como um de seus objetivos a memorização, revela uma atividade de escrita oralizada, uma vez que o livro é o ponto de partida e não textos da tradição oral, por exemplo.

a professora iniciou a leitura com a poesia “Convite”, de José Paulo Paes. Observo que várias crianças já sabem o poema ou alguns trechos de memória. A professora, posteriormente, explica-me que este poema é o de abertura e que ela sempre repete os mesmos poemas a fim de que as crianças memorizem; e diz que, caso eu queira, também posso ler um poema para as crianças, pois a Roda de Poesia acontece sempre às segundas-feiras. Depois do poema Convite, ela leu “Alguém me chama”, também de José Paulo Paes, e novamente várias crianças recitaram. Josué parecia alheio à proposta, afastava-se, mexia na roupa e mexia na touca.

Esta foi a primeira vez que eu vi Josué se relacionando com a linguagem verbal escrita. Ler histórias, poemas e outros tipos de texto é uma prática corrente na educação infantil, entretanto, pode-se notar que as dificuldades de interação de crianças em

contexto de imigração parecem aumentar nestes momentos, dado o contato com uma língua mais formal como é o caso da poesia, por exemplo, que, além de empregar recursos tais como as figuras de linguagem, traz em sua forma uma série de elementos fonéticos a fim de construir o ritmo. O mesmo ocorre com outros blocos de aprendizagem nos quais são explorados os aspectos lúdicos da palavra falada ou escrita. Desse modo, em princípio, aquele ritual de leitura parecia não despertar o interesse de Josué.

Quero chamar a atenção para o fato de que as Orientações Curriculares, ao tratar da linguagem verbal, em nenhum momento leva em consideração o aspecto de que a cidade de São Paulo, tradicionalmente, recebe imigrantes e, conseqüentemente, crianças imigrantes; mas não há programas de formação para que os professores lidem com a questão no âmbito das práticas de letramento.

A questão da oralidade na educação infantil sempre me foi muito cara, pois há dez anos trabalho com esta faixa etária e tenho notado uma preocupação, a meu ver excessiva, em fazer com que crianças de quatro e cinco anos se apropriem da língua escrita. Digo ‘excessiva’, pois quando as práticas de letramento se encontram com a questão metodológica de aquisição da leitura e da escrita, para além das polêmicas que giram em torno da inovação dos métodos de alfabetização e dos argumentos favoráveis ou contrários aos métodos sintético, analítico, global ou até mesmo da chamada desmetodização – nomenclatura passível de problematização dada a apropriação da concepção construtivista em programas de formação de professores e na elaboração de materiais didáticos como parte das estratégias de políticas públicas para alfabetização – para além de tudo isso está a questão do corpo. Em outras palavras, muitas vezes a exploração da linguagem corporal é deixada de lado, principalmente nesta última etapa da Educação Infantil, para que as crianças contenham seus corpos para aprender a ler e escrever.

Parece-me que no trabalho com a linguagem verbal, a maneira menos prejudicial à criança, no sentido de roubar-lhes menos as experiências da infância, seria a abordagem efetiva da oralidade, ou seja, trabalhando com a palavra falada, cantada, rimada, narrada, memorizada, argumentada... A escrita vem depois. Belintane (2013), ao tratar da oralidade e alfabetização, numa perspectiva lacaniana, propõe a divisão da fala cotidiana em duas faixas:

na faixa A elencamos diálogos cotidianos, as conversas que, em geral, são encaminhadas para orientar as diversas possibilidades de ação entre as

pessoas. São os chamados textos comunicativos, diálogos, produções linguísticas que estariam subordinadas à **Função Comunicativa** e uma rede discursiva mais ligada à ideia de língua-ação, que podemos também chamar de **função pragmática**. Na faixa B, incluímos todos aqueles textos que a tradição veio peneirando, formatando e reatualizando a partir da memória dos pais, dos filhos, das crianças e dos adultos em geral. O que os caracteriza é que, em geral (quero dizer não rigorosamente!), são mais formalizados, mais completos que os da faixa A, além de serem ativados por uma intenção outra, que vai além da utilidade comunicativa (...) Nos ludismos que se dão entre adulto e criança o que se vê é o reencontro da criança do passado (na memória do adulto) com o que está no presente. A produção desses textos se vincula à **função poética** e formam uma rede de memória que já enraíza potencialidades para o gosto literário. (p.10)

O que me interessa, neste momento, é situar a discussão sobre letramento no contexto da imigração no segmento da educação infantil, pois pouco se discute a respeito de práticas de letramento com tais crianças. Certamente, se há o desejo de defender o princípio democrático de que as crianças tenham por direito acesso aos bens de sua própria cultura, é preciso encarar a escola como não homogênea do ponto de vista cultural, e mais, é preciso tomar esta não homogeneidade como objeto de estudo.

Percebe-se, a partir das narrativas de observação do dia 23 de maio, que Josué muitas vezes silencia durante situações de linguagem verbal, nas quais prevalece a função pragmática proposta por Belintane. Entretanto, os rituais próprios da escola, por sua estabilidade, fazem com que ele se situe no tempo e no espaço e realize as atividades propostas. Nesse sentido, seu silêncio não o impede de compreender a língua ação: *Quando recebeu a etiqueta, Josué a colou na mesa. Arthur interferiu, dizendo “Não é assim Josué!” e arrancou a etiqueta da mesa. Eu e Arthur ajudamos Josué a colar a primeira etiqueta na folha, depois ele seguiu colando sozinho.*

Já no que se refere à função poética, quando da leitura de poemas pela professora, não houve, por parte de Josué, nenhuma interação: *Depois do poema Convite, ela leu “Alguém me chama”, também de José Paulo Paes, e novamente várias crianças recitaram. Josué parecia alheio à proposta, afastava-se, mexia na roupa e mexia na touca.*

Mais adiante (07 de Outubro) retomarei a questão do direito aos bens da própria cultura, textos orais e função poética. Por ora me interessa pontuar a necessidade de inserção da questão da imigração nas práticas de letramento da Educação Infantil.

As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI(s)) atualmente são responsáveis por uma pequena parte do primeiro segmento da educação básica, pois com a reestruturação do ensino fundamental para nove anos, as crianças foram retiradas das EMEI(s) mais cedo. Sendo assim, os Centros de Educação Infantil (CEI (S)) atendem crianças de 0 a 3 e as EMEI(s) atendem crianças de 4 e 5 anos. Parece-me que as EMEI(s) estão vivendo uma crise de identidade curricular ao serem responsáveis por um ciclo tão curto (2 anos). A EMEI não é “creche”, como são popularmente chamados os CEI(s), e também não é “escola”. Embora a palavra conste em sua sigla, ela costuma ser chamada de “escolinha”. Isso quer dizer que este segmento do ensino, do modo como está organizado na rede municipal de São Paulo, também está em um entre-lugar, acompanhado de propostas de trabalho com a linguagem verbal que transitam entre o letramento e a alfabetização propriamente dita, e nos casos em que há forte presença de crianças em contexto de imigração, o trânsito também se dá entre-culturas.

A propósito deste último “entre”, gostaria agora de mudar o foco da narrativa, isto é, deixar um pouco de lado o modo como a instituição escolar – atravessada por narrativas, documentos oficiais e práticas pedagógicas – lida com a criança em contexto de imigração para observar o modo com que as crianças lidam entre si sobre a questão da diversidade cultural.

Terceiro, a cultura de pares. No capítulo intitulado “Metanarrativa Acadêmica”, falei sobre o conceito de reprodução interpretativa desenvolvido por Corsaro (2011), que diz respeito às inovações feitas pela criança ao se apropriar do mundo adulto para lidar com as questões próprias da infância. Esse processo não é mera internalização. O termo reprodução interpretativa destaca o papel da criança enquanto criadora de cultura, essa criação, por sua vez, ocorre quando se estabelece a cultura de pares, assim descrita pelo autor:

as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da

cultura adulta. Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si. (Corsaro, 2011,p.53)

O conceito de cultura de pares me interessa para analisar as interações de Josué com as demais crianças. Certamente o termo remete a isso, aos iguais; entretanto, na abordagem aqui adotada, creio que seja possível pensar numa “cultura de ímpares”, no sentido de que crianças que não são de origem imigrante identificam as que são como diferentes, e traduzem essas diferenças de maneira mais ou menos positiva a depender do modo como as traduções feitas pelos adultos são por elas apropriadas.

A primeira tradução que eu tive de uma criança a respeito de Josué referia-se principalmente ao seu corpo²⁰ *“O Josué faz cocô na calça.” E a menina acrescentou: “Quando ele bate, ele chora... quando a prô briga”. “Prô, Josué tá saindo ranho”*. Num primeiro momento, tive a impressão de que a menina disse isso por perceber que eu estava dedicando muita atenção ao Josué e, de certa forma, enfatizar características tomadas como negativas seria uma forma de me mostrar que seria mais vantajoso prestar a atenção nela que era limpa e bem comportada. Acrescenta-se a isso o fato de que a professora já havia me contado *que quando ele chegou, as crianças não gostavam de ficar perto dele por causa do mau cheiro, pois ele ainda não ia ao banheiro para fazer suas necessidades. Tinha também um hálito desagradável que vinha de seus dentes cariados. Então ela solicitou ao coordenador um encaminhamento e a família levou a criança ao dentista.*

Minha hipótese é a de que no interior da cultura de pares também se estabelece a “cultura de ímpares”, pois notei uma tendência de as crianças de origem boliviana interagirem mais entre si. Não que esta fosse a regra, pois havia crianças que transitavam com desenvoltura nas interações com os pares que não eram de origem boliviana, mas, no caso específico de Josué, percebi que havia esta inclinação, principalmente com Jesus e com Thatiana, ambos de origem boliviana, mas que traduziam Josué de maneira bastante diversa, como se poderá ver mais adiante nessa narrativa.

O questionamento que se construiu ao logo da observação das culturas de pares é o modo como as crianças traduziram Josué e como elas se tornavam mais pares ou mais

²⁰ A propósito da estigmatização dos corpos em relação aos hábitos de higiene das crianças de origem boliviana, ver FREITAS, M. C. de e SILVA, A. P. (2015), “Crianças bolivianas na Educação Infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões”.

ímpares em diferentes situações de interação, isto é, como se dava o jogo das afirmações de semelhanças e diferenças. Ora, se as culturas, como afirma Corsaro (2011, p.39), *não são fases que cada criança vive, se as crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas tecem com outras pessoas por toda a sua vida*, penso que, a partir da mobilização desse conceito, é possível incidir sobre a criança imigrante um olhar menos messiânico e vitimista, no sentido de tentar identificar a incorporação das experiências para maior estabelecimento de vínculo com os pequenos, para escutar narrativas silenciadas. E tal escuta não encontra fronteiras nas diferenças idiomáticas, tampouco nas práticas de letramento escolar. A maior fronteira está, sem dúvida, na indisponibilidade para olhar, ouvir e tocar. Não quero com tais afirmações criar um mundo perfeito no qual situações de preconceito, xenofobia e exclusão inexistem. A literatura produzida a respeito de educação e imigração, bem como as vivências que podem ser encontradas em muitas escolas que recebem crianças de origem imigrante atestam a existência dessas situações. O que almejo é oferecer uma perspectiva na qual o reconhecimento dos processos de hibridização identitária possibilitem o movimento e não a inércia, pois quando a instituição escolar reconhece a diferença como entrave ou quando não a reconhece, veiculando formas de preconceito velado, ou ainda quando não leva em consideração o caráter transcultural da comunidade escolar, de certo as narrativas das crianças em contexto de imigração, tecidas no interior das escolas, são silenciadas.

Cabe aqui situar o conceito de transculturalidade adotado nessa pesquisa. Embora seja corrente o uso de termos como interculturalidade e multiculturalidade ao tratar da temática da educação e imigração, opto por utilizar o conceito de Welsh (1999), devido ao fato de que não estou considerando a relação Bolívia/Brasil, narrativa do macronível, bem como a relação Josué/pares-ímpares, narrativa do micronível, como elementos isolados. Explico-me: Segundo Welsh, o conceito de inter e multiculturalidade não se aplicam ao contexto contemporâneo, pois ambos estão ancorados em uma concepção tradicional de cultura segundo a qual se pressupõe a existência de uma cultura homogênea, de uma consolidação étnica e de uma clara delimitação intercultural. No caso da interculturalidade, ilhas culturais se relacionariam umas com as outras numa relação biunívoca. Já no caso da multi, esta relação não seria biunívoca, dado que muitas culturas compartilhariam um mesmo território geopolítico, mas a demarcação de cada uma delas

levaria a extremismos de afirmações particularistas. Isto é, tanto na concepção de inter como na de multiculturalidade há uma noção de delimitação cultural.

Deste modo, o Welsh argumenta a respeito da pertinência da mobilização do conceito de transculturalidade no estudo das culturas contemporâneas, tanto no macronível (onde: a) a transculturalidade é consequência da diferenciação interna e complexidade das culturas modernas que se influenciam e emergem umas das outras; b) a ideia de homogeneidade e separatismo cultural não se sustenta, dada a rede de conexões que caracteriza a sociedade moderna; e c) as culturas atualmente são caracterizadas pela hibridização); quanto no micronível (onde: a) se dá a formação transcultural dos indivíduos, dado as múltiplas conexões culturais às quais estão sujeitos; b) não há equiparação entre identidade cultural e nacional, embora correntemente a nacionalidade seja encarada como fator determinante da identidade cultural²¹).

A partir das reflexões a propósito dos conceitos de cultura de pares, de Corsaro, e de transculturalidade, de Welsh, é possível traçar o primeiro esboço de resposta à pergunta que move esta pesquisa, a saber, **como se dão os processos de hibridização identitária de crianças em contexto de imigração?**

Eles se dão de maneira potencializada no sentido de que toda criança é culturalmente híbrida, mas a criança imigrante tem tal processo pontencializado pelas inúmeras traduções que recebem, tanto no âmbito da interação na cultura de pares (que descortina seus e ímpares), como no âmbito da relação com os adultos - e, no caso específico dessa pesquisa, dos adultos inseridos na instituição escolar.

²¹ As ideias de Welsh (1999), parafraseadas neste parágrafo, podem ser encontradas, na íntegra, desta forma: So the transculturality is more able to provide an appropriate concept of today's cultures, this can explained in two levels:

1- Macro -level: the altered cut of today's culture: a) Transculturality is, in the first place, a consequence of inner differentiation and complexity of modern cultures. These encompass- as I explained before - a number of ways of life and cultures, which also interpenetrate or emerge from one b) The homogenizing and separatist idea of cultures has furthermore been surpassed through cultures' external networking. Cultures today are extremely interconnected and entangled with each other. Lifestyles no longer end at borders of national cultures, but go beyond these, are found in the same way in other cultures... The new forms of entanglement are a consequence of migratory process, as well economic interdependencies and dependencies. It is here, of course, that question of power come in.

c)cultures today are in general characterized by hybridization. For every culture, all other cultures have tendencially come to be **inner**-content or satellites. (...) (p.198)

2- Micro-level: a) transcultural formation of individuals: multiple cultural connexions are decisive in terms of our cultural formation. We are cultural hybrids.

b) a cultural identity of this type is not to be equated with national identity. The distinction between cultural and national identity is of elementary importance. It belongs among the mustiest assumptions that an individual's cultural formation must be determined by his nationality or national status. (p.199)

Acrescenta-se a isso o fato de que o modo potencializado do processo de hibridização identitária pela criança em contexto de imigração, que se dá na microesfera das relações interpessoais, incide sobre a cultura, ou melhor, sobre o macronível, como denomina Welsh, pois impacta a infância enquanto categoria. Se as interações dessas crianças forem narrativizadas desde a educação infantil, ou seja, se as narrativas das interações de crianças em contexto de imigração saírem do modo silencioso e forem tomadas como objeto de estudo, os processos de hibridização, bem como a identificação das traduções podem ser um princípio para admissibilidade das crianças como coconstrutoras de políticas transculturais para a infância.

Certamente, cabe perguntar: quem narrativizaria essas crianças? Tal pergunta, por sua vez, levaria a pelo menos três caminhos distintos, porém, complementares. Primeiro, sendo o narrador um pesquisador da sociologia da infância seria necessário encontrar procedimentos metodológicos para que as crianças narrassem a si mesmas, pois todos os recursos utilizados para a coleta de dados nesta área tais como o registro escrito das cenas observadas, a fotografia, a filmagem e até mesmo os desenhos das crianças passam pelo foco do adulto²². Segundo, sendo o narrador o professor de educação infantil juntamente com a equipe gestora, a construção de um repertório práticas pedagógicas transculturais seria consequência inevitável e, terceiro, sendo o narrador um agente de políticas públicas para a infância, o princípio democrático de que toda criança tem direito aos bens de sua cultura seria de fato respeitado.

Feita esta segunda digressão, retorno à narrativa de observação, a fim de examinar se as perspectivas até aqui delineadas se confirmam ou não.

Era 03 de junho de 2016

O Josué não foi à escola. Então me dei conta de que seria prudente ter um segundo foco de observação, caso isso acontecesse. Quer dizer, ao invés de escolher apenas uma criança, seria melhor escolher duas. Já havia me chamado a atenção, também pelo silêncio e introspecção, uma criança de origem boliviana chamada

²² Ao longo da pesquisa cheguei a pensar que deveria estabelecer uma dinâmica para que as crianças se fotografassem e filmassem entre si, contudo, me faltaram recursos materiais e a sistematização de estratégias para fazê-lo. Certamente, ao fim e ao cabo, ainda seria o olhar adulto que faria o recorte, a seleção a edição, ainda assim esta proposta me parece mais generosa do ponto de vista da partilha do foco narrativo.

Thatiana. Ela e Josué sentam-se na mesma mesa e percebo que ela tem um certo cuidado em relação a ele.

Às sextas-feiras as crianças podem levar brinquedos para a escola. Sentei-me próxima da Thatiana e ela começou a me mostrar sua boneca Minie. Eu disse “Que bonita!” e ela sorriu. Victória, uma aluna falante, rápida e bastante extrovertida se aproxima a fim de chamar a minha atenção. Ao perceber que meu foco é Thatiana, oferece a ela um pouco da gelatina de modelar que havia levado. Então, iniciei uma interação com as duas: pedi um pedaço da gelatina para Victória e comecei a fazer brincos para a Minie de Thatiana. Fiz o primeiro par de brincos e disse “Mira!” Ela e Victória me olharam com estranhamento ao ouvir uma palavra em espanhol. (Thatiana já havia se referido à sua blusa como “jampa” uma vez, ao me pedir ajuda para tirá-la, pois havia molhado as mangas ao lavar as mãos). Não obtive nenhuma resposta. Thatiana e Victória se envolveram na brincadeira, mas Victória logo se cansou e foi brincar em outro lugar. Thatiana ficou e começou, ela mesma, a modelar brincos e outros enfeites para sua boneca, sempre me mostrando e sorrindo.

Depois de um tempo, Thatiana guardou sua boneca e foi para a mesa onde estavam os materiais para desenhar. Começou a fazer desenhos com esquema corporal já bastante definido. Depois que fazem os desenhos, as crianças devem colocar seus nomes na folha para identificação. Muitos ainda não sabem escrever os nomes. Era o caso de Raphael que estava fazendo desenhos e pediu minha ajuda. Eu fui escrevendo em meu caderno cada uma das letras do seu nome para que ele copiasse em sua folha. Quando ele terminou, perguntei à Thatiana se ela sabia escrever o nome dela. Fez que não com a cabeça. Assim, comecei a repetir o procedimento com as letras dela e ela escreveu seu nome. Satisfeita, foi mostrar à professora que disse “Muito bem, escreveu seu nome, parabéns!”. Depois ela foi mostrar à Victória que perguntou: “É pra mim?” Thatiana fez que sim com a cabeça e recebeu um abraço de Victória que pegou o desenho e colocou na mochila.

Thatiana foi para frente do espelho que fica numa das paredes da sala e começou a imitar uma bailarina. Em seguida, passou pela mesa onde estavam as etiquetas com os nomes das crianças. Depois passou pelo calendário do mês que também fica numa das paredes da sala e passou os dedos sobre os números.

Depois do lanche as crianças foram brincar no quintal com panelas, caixas, bonecos, carrinhos e outros brinquedos. Thatiana pegou uma boneca e uma banheira e

passou a maior parte do tempo brincando sozinha. Por vezes, observava a brincadeira de outras crianças, em silêncio, e voltava a brincar. Em um determinado momento, o copo com o qual estava brincando desmontou e ela ficou tentando encaixar as partes do mesmo. Quando percebi que ela não conseguiria encaixar, perguntei: “Quer ajuda?”. Então ela me deu o copo, eu encaixei as partes e o devolvi a ela que, sem dizer nada, voltou a brincar. Quando alguma criança se aproximava a fim de pegar um brinquedo com o qual ela estava brincando, Thatiana demarcava posse, fazendo cara de brava e pegando o brinquedo de volta.

2.5 TERCEIRA DIGRESSÃO: translinguismo

Com a ausência de Josué, foi possível a interação com outras crianças, especialmente com Thatiana que, como se verá adiante, exerce importante papel de tradutora nas interações com Josué, que se deram de maneira mais fluída. Apesar do silêncio, ela respondia prontamente a minha fala, não necessitando de tradução tanto quanto Josué. Conforme se pode verificar no quadro elaborado a partir dos prontuários das crianças, Thatiana é nascida no Brasil, seus pais são bolivianos e consta na cédula de identidade para estrangeiro da mãe ‘2010’ como ano de entrada no Brasil.

A timidez de Thatiana não a impedia de se apropriar da rotina escolar. Ela estava sempre atenta às instruções da professora e se antecipava às atividades da rotina. Estava sempre muito perfumada e bem penteada e logo se construiu sobre ela uma narrativa positiva de autoimagem, apesar de usar algumas palavras em espanhol. Daí minha tentativa de uma prática translingue:

Fiz o primeiro par de brincos e disse “Mira!” Ela e Victória me olharam com estranhamento ao ouvir uma palavra em espanhol. Thatiana já havia se referido à sua blusa como “jampa” uma vez, ao me pedir ajuda para tirá-la, pois havia molhado as mangas ao lavar as mãos. Não obtive nenhuma resposta.

A perspectiva de translinguismo aqui adotada vai ao encontro daquela proposta por Canagarajah (2011b) o qual se opõe à ideia de que as variedades utilizadas por falantes multilíngues representam uma marca de deficiência linguística causada pela “interferência” de uma língua sobre outra; ao invés disso, o autor encara o

translinguismo como prática de coconstrução de significados entre os falantes²³. Neste sentido, a noção de translinguismo se afasta da orientação chomskyniana, isto é, da linguagem como competência inata, do monolingüismo e do desenvolvimento homogêneo. O translinguismo é uma realização social.

A translinguagem não envolve apenas uma pessoa que se utiliza de todas as línguas do seu repertório para se comunicar, envolve também a reciprocidade entre as línguas trazidas pelo outro para co-construir significado. Além disso, translinguismo é performativo (Canagarajah, 2011b, p.4-5)²⁴

Este conceito parece produtivo para interpretar os dados presentes nessa narrativa de observação, por possibilitar lidar com um grande espectro de variação dos personagens nela envolvidos: falantes de espanhol, falantes de espanhol e português e falantes somente de português. Embora Canagarajah concentre sua atenção em práticas translingues correntes em outras modalidades de interação que não a face a face, como na modalidade escrita, por exemplo, meu foco incide sobre interações oralizadas e muitas vezes acompanhada de outras linguagens, tal como a corporal. Outras vezes, realizadas a partir da escrita, como o exemplo da “hora da poesia”, descrita na narrativa do dia 23 de maio.

O fato é que a partir da não resposta de Thatiana me pus a refletir sobre quem, no imaginário dela, estava “autorizado” a falar espanhol. Quem eu era para ela e para aquelas crianças todas que ali estavam? Por que motivo eu usei “Mira” e não “Olha”? Talvez, vinda de mim, tal palavra não parecia suficiente para que Thatiana iniciasse um diálogo em espanhol, nem mesmo em português, dada a timidez característica de Thatiana. Entretanto, a função pragmática se cumpriu quando ela me disse “jampa” para que eu a ajudasse a colocar a blusa, e quando eu disse “Mira” para que ela visse os brincos que eu havia feito com a massinha.

Não há clareza a respeito de práticas translingues enquanto estratégia metodológica, ou até mesmo pedagógica, durante as interações com as crianças. Contudo, vale chamar a atenção para o fato de que tais práticas se fazem presentes em

²³ Multilinguals users’ linguistics variation are treated as marking their nonstandard or deficient usage, resulting from “interference” from the other language in their repertoire, and conditioned by their first language or culture not to accommodate a second language effectively. (CANAGARAJAH, 2011b, p.3)

²⁴ Translanguaging not only involves a person drawing from all the languages in his/her repertoire to communicate, it also involves shuttling between the languages brought by the other to co-construct meaning. Furthermore, translanguaging is performative. (Canagarajah, 2011b, p.4-5)

diversos momentos dessa narrativa de observação. Voltarei a esse tema no dia 17 de outubro.

Inicialmente, pensei que as ausências de Josué criariam lacunas em minhas observações, no entanto, percebi que as interações estabelecidas a partir de mim na relação com as crianças, tendo-as como referência primeira, ampliavam meu papel para além de narradora /observadora tornando-me também personagem e tradutora, sendo que esse movimento de tradução não se dava em uma única via: eu traduzia meus personagens/sujeitos/objetos de origem boliviana, sobretudo Josué, para as outras crianças que não eram da mesma origem; outras crianças traduziam Josué entre elas e também para mim. Desse modo, foi quando Josué se ausentou que pude notar os diferentes modos de interação, a depender da(s) criança(s) nela envolvidas, mas, sobretudo, nesse momento, intuí que analisar a relação que se estabelecia entre Thatiana e Josué seria profícuo no sentido de comparar traduções e circunscrever um recorte da cultura de pares em movimento. Sigamos observando.

Era 13 de junho de 2016

A professora Lúcia dispõe o material nas mesas para distribuí-los às crianças. Josué e Thatiana passam um tempo sentados, sem escolher nenhum lugar para brincar. Passados uns dez minutos, Thatiana se levanta e começa a brincar com jogos de construção. Josué a segue. Os dois começam a fazer construções. Josué alinha peças em semicírculos e Thatiana faz círculos completos, e chama a minha atenção para que eu veja suas montagens. Digo “Quantos círculos, Thatiana!” E coloco um deles em meu braço como se fosse uma pulseira. Ela sorri.

Uma criança se aproxima de Thatiana e a convida: “Vamu brincá de cabelero, Thati?”. Ela olha, não responde e continua montando seus círculos. Josué também chama a minha atenção para sua montagem. Eu digo “Que legal, Josué!”. Depois ele chama a atenção da professora que não consegue olhar, pois está resolvendo um conflito por disputa de brinquedos entre duas crianças.

Josué encontra uma tampa que percebe não fazer parte daquela caixa de brinquedos. Vai procurar o lugar correto de guardar, mas, não encontrando ou não conseguindo perceber de que cantinho era aquela tampa, a joga no chão. Thatiana

percebe e vai mostrar a peça à professora que pede para ela guardar no canto da casinha. Ela o faz e volta para os brinquedos de montar.

Thatiana e Josué se aproximam e começam a misturar suas peças. Josué começa a empilhar as peças e diz: “Óia, vá cá!”. Josué tenta fazer uma intervenção na construção de Thatiana, mas ela diz “Não”. Estavam interagindo quando ouviram a professora chamar para o lanche. Então pararam de brincar para arrumar os brinquedos, ambos muito prestativos na hora da organização.

Na hora do lanche, sento-me ao lado de Josué e ele me dá um abraço. Ao voltarmos para a sala, ainda havia alguns brinquedos fora do lugar e Josué diz algumas palavras incompreensíveis aos colegas, aparentemente, numa tentativa de persuadi-los a guardar.

A professora chama a turma para a Roda de Poesia, cantando uma música: “Oi abre a roda tindolelê, oi abre a roda tindolalá”. As crianças dão-se as mãos e depois se sentam no chão, no centro da sala. Lúcia começa a leitura do poema “Convite”, de José Paulo Paes e depois, lê um poema de Cecília Meireles. Eu digo a ela que hoje havia trazido um poema para ler às crianças. Escolhi “O girassol”, de Vinícius de Moraes, e quando lia o refrão da poesia pedia às crianças para que repetissem os versos. Thatiana esteve mais atenta; já Josué ainda parecia alheio a esta atividade, embora desta vez não tenha se afastado da roda. Ficou encostando-se em mim, subindo nas minhas costas. Contrariando a ideia (ou seria um estereótipo?) de que, dentre latinos, os bolivianos seriam mais introspectivos e resistentes ao toque, penso que eu e Josué estávamos começando a construir um vínculo afetivo.

Era 20 de junho de 2016

Estava fazendo muito frio e vieram menos crianças, dezoito. Josué chegou meio sonolento, colocou a mochila no local reservado para guardá-las e se sentou ali mesmo. Depois de uns cinco minutos, Josué levantou-se e foi para a mesa onde estava Thatiana. Observando que os dois estão sentados e imóveis, a professora, que já estava disponibilizando os materiais, disse, dirigindo-se aos dois: “Pode mudar de mesa”. Thatiana levantou-se e começou a brincar com painéis de brinquedo no canto da casinha. Josué a seguiu e começou a brincar com Larissa e Fortunato, depois se afastou. Eu tentei interagir com ele, propondo colocar pedaços de giz nas panelinhas para fazer

comida, mas ele não pareceu interessado; olhou-me fixamente e começou a fazer gestos com os dedos indicador e médio em meu braço, como se estivesse caminhando. Lembrei-me de que esse foi nosso primeiro contato e que ele estava propondo uma brincadeira. Ficamos um tempo caminhando com os dedos nos braços um do outro, até que ele se cansou e foi desenhar na lousa.

Fez algumas garatujas e me mostrou, dizendo algumas palavras que não consegui compreender. Thatiana também ficou desenhando árvores e pessoas na lousa e me chamou para ver, apontado para o desenho com o apagador. Eu digo que está bonito, ela sorri e continua a ocupar o espaço da lousa com seus desenhos.

Josué vai para a mesa onde estão os livros. Eu o sigo. Pergunto se ele quer ouvir uma história e ele faz que sim com a cabeça. Eu o sento no meu colo e começo a ler “Que bicho será que fez o buraco?”, de Ângelo Machado. Todos os personagens dessa história são animais e, enquanto eu contava, ele apontou para a ilustração dizendo “esse”. Supus que ele estivesse perguntando o nome dos bichos e fui dizendo “coelho, galo, passarinho...” Outras crianças se aproximaram para ouvir a história, inclusive Thatiana que logo saiu. Outra criança começou a adiantar a narrativa, demonstrando que já a conhecia. Não deu tempo de terminar de ler a história, pois já era hora do lanche e, como Josué era ajudante do dia, respondendo ao chamado da professora, saltou do meu colo para carregar o pote de guardanapos.

Na hora do lanche, percebi que Josué consegue o que necessita sem o uso de palavras. Por exemplo, quando quer mais leite, mostra a caneca para a funcionária que o serve, também sem dizer uma palavra. Na medida em que foram terminando o lanche, as crianças se agitaram e começaram a correr pelo refeitório. Josué ensaiou entrar na bagunça, mas hesitou. Ele me mostrou as bandeiras e balões juninos que decoravam o refeitório e me chamou por algo que parecia ser meu nome.

Quando retornamos à sala, chamei Josué para eu terminar de contar a história e tentei fazer com que ele cantasse uma parlenda, a partir de um trecho da narrativa que dizia “Viva eu, viva tu, viva o buraco do tatu”, mas ele permaneceu calado. Pedi a ele que escolhesse outro livro e escolheu uma história não-verbal chamada “Mar de sonhos”, de Dennis Nolan. Num determinado momento da história, ao olhar o desenho de uma fogueira, o Josué disse “quente”. Quando terminei a história, a professora disse para as crianças organizarem os brinquedos, pois era hora da Roda de Poesia.

O Josué queria se sentar no meu colo na hora da roda. Disse a ele que poderia ficar ao meu lado, mas era hora de todo mundo se sentar no chão. Senti que o momento em que contei histórias para ele estreitou nossos laços e que, de algum modo, nesta Roda de Poesia, ele estava menos distante. A professora leu os poemas de José Paulo Paes e de Cecília Meireles e eu li novamente “O girassol”, de Vinicius de Moraes.

Terminada a roda, Lúcia pediu que as crianças fossem para seus lugares para desenharem as bandeirinhas que enfeitariam o quintal para a festa junina. O Josué começou a distribuir os potes de giz pelas mesas e, por vezes, se esquecia de alguma mesa e voltava para seu lugar, antes de concluir a tarefa. A professora solicitou minha ajuda para cortar fitas e tecidos que seriam usados na colagem nas bandeirinhas e, quando dei por mim, estávamos trabalhando conjuntamente.

Era 01 de agosto de 2016

Hoje cheguei um pouco mais cedo e pude observar a chegada das crianças que vêm para a escola com transporte escolar. Grande parte delas é de origem boliviana. A professora Lúcia recebeu as crianças na fila de modo caloroso, dizendo que havia sentido a falta delas e cumprimentou também a mim, perguntando como foram as minhas férias. Passados uns dez minutos, quando a maioria das crianças já havia chegado, todos se dirigiram à sala.

Thatiana veio me mostrar sua boneca Moranguinho, mas o fez sem falar, apenas mostrando a boneca com orgulho. “Quando eu era criança tinha uma dessas, mas a minha tinha cheiro de uva”. Ela apenas arregala os olhos. “Posso pegar no colo?”. Ela faz com a cabeça um sinal positivo. Começo a embalar a boneca quando a professora chama as crianças para a roda de conversa. Elas vão gradativamente ocupando seus lugares. Lúcia chama a atenção para o fato de a roda estar apertada e pede para as crianças se afastarem; toma seu lugar na roda e pergunta para as crianças quem quer contar o que fizeram nas férias. Algumas crianças mais falantes começam seus relatos ao mesmo tempo, então ela organiza a atividade, pedindo a quem quiser falar que levante a mão e escute os colegas primeiro. Nem Josué, nem Thatiana ergueram a mão.

Após a sequência de mais ou menos oito relatos sobre visitas à casa de parentes, idas ao shopping e jogo de vídeo game, a professora mostrou às crianças o calendário

do mês de agosto que foi feito por ela numa cartolina. Em seguida, mostra o dia 1 e pergunta quem será o ajudante do dia. Como nem ela e nem as crianças se lembravam quem havia sido o ajudante pela última vez, Lúcia decidiu começar novamente, seguindo a listagem dos nomes em ordem alfabética, que fica na parede da sala. Esta lista é feita com tarjetas móveis; assim, as crianças que ainda não memorizaram a sequência das letras de seus respectivos nomes podem retirar as tarjetas para copiar. A criança indicada para ser a ajudante registrou seu nome na lousa, sem o auxílio da tarjeta.

A professora diz que as crianças podem voltar para a mesa e escolher um brinquedo dentre aqueles dispostos em caixas na lateral da sala. Então ela pega a caixa e pergunta “Quem quer brincar com esse?” e despeja os brinquedos sobre as mesas. Quando crianças de mesas diferentes querem o mesmo brinquedo, a professora escolhe uma das mesas e explica que depois, se quiserem, elas podem mudar de mesa, desde que haja lugar.

Fico na mesa onde estão Josué e Thatiana. Eles estão brincando com um jogo de construção, de peças de plástico coloridas que encaixam umas nas outras. Thatiana vai encaixando as peças de acordo com as cores, na mesa; e Josué está montando uma espécie de torre. Em determinado momento, suas peças se acabam e ele tenta pegar a peça de outro colega que estava na mesa, mas o colega defende com as mãos suas peças, não permitindo que Josué pegue. Thatiana percebe o movimento e, sem falar nada, empresta uma peça para Josué que a encaixa em sua torre. Depois ele quer outra peça e eu interfiro, dizendo que Thatiana vai ficar sem peças. Proponho que ele desmonte as que tem para montar novamente. Mostro a classificação por cores que Thatiana está fazendo e proponho que ele junte as peças dele às dela; ele aceita. “Vamos lá, primeiro azul. Você tem azul?” “Azul”, repete ele, entregando o azul à pilha. “E agora, o verde”. Ele procura, com dúvidas em distinguir. Aponto para o verde e ele repete /b/erde.

Neste momento, a terceira criança da mesa entra em conflito com Alexandre e mais duas outras (Yasmin e Victória). Elas trazem uma comidinha que preparam para eu comer. Josué que estava próximo se encosta, pedindo colo, ou demarcando território. Bárbara diz “Josué já sabe falar” e ele diz “eu gosto do seu..” (incompreensível).

2.6 QUARTA DIGRESSÃO: um par ímpar

Como já foi dito anteriormente, a cultura de pares é entendida de acordo com Corsaro (2009) como o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares, coconstruindo seu desenvolvimento e produzindo cultura através da apreensão da cultura maior que se dá, sobretudo, durante o brincar. Partindo dessa definição, proponho problematizar a cultura de pares no âmbito da transculturalidade, isto é, o que seria a apreensão da “cultura maior” em crianças em contexto de imigração? Sendo assim, tomo a liberdade de expandir ou subverter (isso depende do julgamento de quem lê) o conceito de Corsaro, para defender que, em contexto de imigração, a cultura de pares potencializa os ímpares.

Alguns estudos da Sociologia da Infância já se debruçaram sobre a questão da diversidade no ambiente institucional da pequena infância (0-5 anos). Oliveira (2004), por exemplo, aborda questões raciais nas práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos; já Finco (2010) trata das questões de gênero a partir das interações das professoras com as crianças. Em ambos os trabalhos, o objeto se constitui a partir da interação entre ímpares, ou seja, entre as professoras e as crianças; deste modo, prevalece o que o adulto diz sobre a criança. Neste sentido, o estudo privilegia a observação da cultura de ímpares (traço etário é a principal diferença). Certamente, esse é um importante objeto de discussão, pois surte efeito, na maioria das vezes prejudiciais, sobre a constituição identitária dos pequenos - no caso específico das pesquisas citadas: identidade de gênero e racial. Entretanto, o foco nos adultos revela o quanto ainda estamos engatinhando no campo da Sociologia da Infância, pois seria interessante tentarmos entender o que as crianças fazem apesar de nós e não a partir de nós. Essa inversão do foco de observação se depara com entraves metodológicos que dizem respeito, principalmente, aos modos de registro das interações (escrito, vídeo, áudio, fotografia) e à manutenção da espontaneidade das crianças durante as interações.

Considerações sobre o campo da Sociologia da Infância à parte, o que eu gostaria de dizer é que, primeiro, sob o grande guarda-chuva da diversidade, as temáticas étnico-raciais e de gênero têm alcançado maior visibilidade nas pesquisas e

políticas públicas, se comparada à da educação para imigração²⁵. Daí a pertinência da presente pesquisa. Segundo, é que o termo ímpar que venho aqui empregando diz respeito a um traço etário (adulto/criança), mas sobretudo aos processos de diferenciação que as crianças vão estabelecendo entre si no interior da cultura de pares, ou seja, como o traço identitário “imigrante” é por elas percebido.

Para tanto, nesta parte da análise, concentro-me nas interações entre Josué e Thatiana, isso porque ela se revelou uma importante tradutora de Josué. Embora ambos sejam de origem boliviana, ela é nascida no Brasil e seu corpo não sofreu a rejeição sofrida por Josué, pois estava sempre muito limpa e bem penteada; era uma criança tímida, mas atenta e à vontade com os rituais próprios da rotina escolar. Ela estabeleceu com Josué uma relação de proteção e exerce sobre ele uma liderança silenciosa. Embora as crianças tivessem liberdade para mudar de mesa, eles estavam sempre juntos.

A professora dispõe o material nas mesas para distribuí-los às crianças. Josué e Thatiana passam um tempo sentados, sem escolher nenhum lugar para brincar. Passados uns dez minutos, Thatiana se levanta começa a brincar com jogos de construção. Josué a segue. Josué está montando uma espécie de torre. Em determinado momento, suas peças se acabam e ele tenta pegar a peça de outro colega que estava na mesa, mas o colega defende com as mãos suas peças, não permitindo que Josué pegue. Thatiana percebe o movimento e, sem falar nada, empresta uma peça para Josué que a encaixa em sua torre. Os dois começam a fazer construções. Josué alinha peças em semicírculos e Thatiana faz círculos completos e chama a minha atenção para que eu veja suas montagens. Digo “Quantos círculos, Thatiana!” E coloco um deles em meu braço, como se fosse uma pulseira. Ela sorri.

²⁵ O Núcleo de Educação Étnico-racial (Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Orientações Técnicas) é o setor responsável por implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena nos estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal de São Paulo, por meio da formação continuada de professores, gestores e demais servidores da SME. Diante da crescente demanda de alunos imigrantes na rede, consolidou-se a “Educação para imigrantes” como área de atuação do NEER (Núcleo de Educação Étnico-racial), visando à formação dos educadores de modo a garantir condições de acesso e permanência com qualidade para essa demanda. Não posso deixar de pontuar uma iniciativa positiva, Coordenação de Políticas Públicas para migrantes (CPMig), criada no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo, de acordo com o Artigo 242 da Lei nº15.764, de 27/5/13, cujo objetivo é articular políticas públicas migratórias no Município de forma transversal, intersetorial e intersecretarial, uma proposta pioneira na cidade e no país. As informações descritas nessa nota foram obtidas a partir de material fornecido aos participantes do curso “Somos todos Migrantes: Educação e Migrações na cidade de São Paulo”. Participei do curso em junho de 2015, quando atuava na coordenação pedagógica de uma EMEI na zona Leste. Com duração de 12 horas, o curso tinha como público alvo professores, gestores e demais funcionários das unidades educacionais e foi oferecido pela Diretoria Regional de Ensino da Freguesia do Ó (DRE FÓ).

Thatiana constitui-se uma referência para ele, a respeito de que deve ser feito. Os procedimentos da rotina e a interação entre eles é, na maioria das vezes, silenciosa, via brincadeira. Comigo também. Embora compreenda tudo o que eu falo, Thatiana raramente faz uso da linguagem verbal para se comunicar comigo. Mostra, aponta, usa a expressão facial, faz sinal negativo ou positivo com a cabeça e consegue efetivar a interação.

Thatiana veio me mostrar sua boneca Moranguinho, mas o fez sem falar, apenas mostrando a boneca com orgulho. “Quando eu era criança tinha uma dessas, mas a minha tinha cheiro de uva”. Ela apenas arregala os olhos. “Posso pegar no colo?”. Ela faz com a cabeça um sinal positivo. Começo a embalar a boneca, quando a professora chama as crianças para a roda de conversa. Digo “Quantos círculos, Thatiana!” E coloco um deles em meu braço, como se fosse uma pulseira. Ela sorri.

Os recursos dos quais Thatiana lança mão são suficientes para que ela realize a função pragmática da linguagem, o que, para Josué, muitas vezes não se realiza.

Josué encontra uma tampa que percebe não fazer parte daquela caixa de brinquedos. Vai procurar o lugar correto de guardar, mas, não encontrando ou não conseguindo perceber de que cantinho era aquela tampa, a joga no chão. Thatiana percebe e vai mostrar a peça à professora que pede para ela guardar no canto da casinha. Ela o faz e volta para os brinquedos de montar.

Entretanto, quando o que está em jogo é a função poética, como nas rodas da “hora da Poesia”, os afastamentos de ambos são semelhantes. Quero dizer que há momentos em que não querem estar na roda; e há outros em que, embora estejam, não repetem em coro as poesias lidas, como fazem as outras crianças. Por outro lado, percebo que Josué vai estreitando os vínculos comigo, via corpo (“ele me dá um abraço”, “se encostando em mim, subindo nas minhas costas”, “começou a fazer gestos com os dedos indicador e médio em meu braço, como se estivesse caminhando”, “eu o sento no meu colo”), enquanto Thatiana não costumava lançar mão desse tipo de contato.

Então, comecei a pensar que Thatiana e Josué eram um par ímpar, unidos pela faixa etária e pela bolivianidade comuns, mas separados pela nacionalidade que não significava apenas o local de nascimento, pois, por esse critério, Thatiana é brasileira, mas, além disso, diante do grupo, ela era melhor estabelecida que Josué, talvez pelo fato de a família dela estar estabelecida há mais tempo, por se vestir com roupas que as

outras meninas julgavam legais, por estar sempre perfumada e bem penteada, por ser uma criança tida como bem comportada... Por todos esses fatores, as palavras em espanhol que ela soltava de vez em quando passavam despercebidas. Contudo, quando ela se juntava a Josué, ela abria mão de sua condição de estabelecida para ser *outsider*, aliando-se ao seu par ímpar.

Tive também a impressão de que a interação entre os dois fluía melhor quando estavam a sós. Aliás, pareceu-me que Josué, quando não estava brincando sozinho, brincava com no máximo uma criança, geralmente de origem boliviana (Jesus ou Thatiana): *Josué a seguiu e começou a brincar com Larissa e Fortunato, depois se afastou. Josué ensaiou entrar na bagunça, mas hesitou.* Assim, pareceu que, dentre os pares, Thatiana era mais par para Josué, todavia, diante da tradução do grupo, eles eram bastante ímpares.

Era 07 de agosto de 2016

De acordo com o decreto de 1995 da Organização das Nações Unidas (ONU), ficou estabelecido que 9 de agosto seria o Dia Internacional dos povos indígenas, a fim de fazer lembrar da importância da inclusão dos povos indígenas que são costumeiramente marginalizados e privados dos direitos humanos.

O município de São Paulo, segundo o Censo de 2010, é a quarta cidade do país com maior população indígena, 12.977 de uma população total de 817,9 mil pessoas. Desde 2015, através de cursos de formação de gestores e professores, bem como através de documentos institucionais e da distribuição de livros de literatura a respeito da temática indígena e/ou produzido por indígenas, a Secretaria Municipal de Educação realiza um movimento a fim de romper com as estereotípias que, muitas vezes, caracterizam a abordagem da temática na Educação Infantil, principalmente no dia 19 de abril.

A fim de trabalhar a temática indígena com os pequenos, a professora Lúcia estava lendo para as crianças o livro “Um dia na aldeia”, de Daniel Munduruku. Então, logo depois da roda de conversa e das atividades diárias (ajudante do dia, contagem e socialização da rotina), a professora deu continuidade à leitura.

Depois da história, enquanto as crianças brincam em suas mesas com jogos de construção, Lúcia me mostra os trabalhos de arte feitos pelas crianças utilizando urucum

e açafraão. Mostra-me também os autorretratos feitos por eles e também autorretratos de artistas que estão expostos em uma das paredes da sala. A atividade com autorretratos faz parte do Projeto “Identidades: gente miúda também cresce”.

Quando estávamos conversando, a terapeuta ocupacional (TO) do CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão) chegou para falar com a professora a respeito do Adriel. Lúcia disse que ele passa a maior parte do tempo dormindo, devido à medicação, e que não tem chorado tanto como chorava no início do ano. Pontuou também que o barulho o incomodava muito. Falaram ainda sobre a posição dele na cadeira, pois a professora tinha dúvidas se aquela cadeira ainda era adequada, visto que ele estava crescendo. A TO explicou que existia a possibilidade de pedir uma cadeira mais adequada, mas geralmente a prefeitura demora a atender aos pedidos.

Enquanto as crianças foram para o lanche e a professora foi fazer seu intervalo, conversei com a TO a respeito das crianças de origem boliviana portadoras de necessidades especiais e ela disse que, além do Adriel, ela acompanhava mais três. Fiquei pensando a respeito de como essas crianças seriam atendidas em escolas bolivianas, pois, embora o CEFAI apresente alguns problemas como o longo intervalo entre uma visita e outra, dada a desproporção entre a demanda e o número de profissionais disponíveis, existe ainda um sistema de apoio a essas crianças.

Era 19 de agosto de 2016

Neste dia cheguei atrasada, às 7h20. Quando apareci na porta, as crianças correram para me abraçar, inclusive o Josué. Ao perceber que causei tumulto na roda de conversa que Lúcia estava começando a organizar, depois do abraço coletivo, eu disse a elas: “Agora eu vou contar até 3 e todo mundo vai sentar na roda... 1, 2 e 3”. As crianças voltaram correndo e eu cumprimentei a professora que deu continuidade às atividades de rotina.

Em primeiro, Lúcia pergunta às crianças quem será o ajudante do dia, e uma delas prontamente diz “Eu”. A professora pede então para que conte quantos estão presentes na sala e também para que escreva seu próprio nome na lousa. A criança realiza as tarefas solicitadas sem dificuldade.

Quando o ajudante do dia volta para a roda, após ter registrado seu nome na lousa, a professora conta às crianças quais serão as atividades do dia: leitura de poesia, lanche, brincadeira no quintal e parque. Não sei por que motivo Thatiana, que até então estava sentada na roda de conversa, volta para o seu lugar na mesa. Lúcia chama, mas ela se recusa a ir. A professora não insiste. Em seguida, Lúcia pega o livro “Convite”, de José Paulo Paes, e pergunta que poemas as crianças querem ler. As crianças começam a falar ao mesmo tempo. A leitura começa pelo poema Convite. Boa parte das crianças já tem o poema ou pelo menos partes dele na memória. Josué permanece em silêncio e distraído durante a declamação. Depois declamam o poema “Profissões” e, em seguida, eu inicio a leitura do poema Girassol, de Vinícius de Moraes. Como dito anteriormente, a professora já havia me falado para eu trazer um poema de que eu gostasse para declamar com as crianças. A ideia de ler sempre os mesmos poemas, segundo ela, era a fim de que as crianças os memorizassem. O coordenador pedagógico também já havia comentado comigo que era uma prática da escola fazer pelo menos um sarau por semestre.

Li o poema “Girassol”, pedindo às crianças que repetissem os versos do refrão. Terminada a leitura das poesias, elas foram brincar no quintal. A professora oferece-lhes materiais como panela e embalagens de plástico (potes de margarina, garrafas de amaciante, potes de iogurte etc). As crianças formam pequenos grupos e se espalham pelo espaço: algumas vão pegar folhas caídas ou procurar bichinhos perto das árvores, outras começam a fazer comidinha com as panelas, outras ainda brincam de ser super-heróis.. Fico próxima a Josué que está entretido, tirando e colocando tampas em embalagens de amaciante. Ele percebe minha observação e me mostra seu dedo com um pequeno arranhão, já em fase de cicatrização, e diz “Dodói”. Eu digo a ele que já sarou. Ele olha para o machucado e volta a brincar com as garrafas. Chega outra criança que está com um pote de iogurte cheio de terra e diz “sabe o que é o sangue da terra?” Balanço a cabeça negativamente e ela mesma responde: “A areia”.

Uma criança chega com algumas folhas caídas das árvores e, entregando-as para Josué, fala “Lixo”. “Não tenho lixo”, ele responde. A criança sai.

Maria Helena traz caramujo e Josué diz “Lindo!”. Em seguida, sobe nas minhas costas. Josué deixa as garrafas de amaciante e se interessa por um carrinho que um colega deixou. O colega percebe que Josué está com o carrinho e tenta pegá-lo. Josué chora. A professora interfere, dizendo que o colega havia deixado o carrinho para

brincar com outra coisa e que Josué poderia brincar um pouco e depois passar o brinquedo ao colega.

Jashiane me pergunta quantos anos eu tenho e eu mostro com os dedos. “Você cumpriu?”

Figura 2: Josué brincando de cozinhar

Figura 3: Josué encaixando as tampas nos potes

Chegada a hora do lanche, observo as crianças fora um pouco distante da mesa onde comem. Josué se aproxima de mim e diz “Xixi”. Eu digo “Pode ir fazer xixi” e ele sai em disparada para o banheiro.

Depois do lanche, a professora devolve às crianças a pintura feita por elas com colorau e açafrão. Para evitar que o material se desgrudasse da folha, as crianças deveriam passar com o rolinho de pintura uma fina camada de água com cola sobre o papel.

Era 23 de agosto de 2016

Percebi o Josué falando baixinho com uma colega. Não pude ter certeza de que ela o compreendia, mas, como estavam interagindo num jogo simbólico, no parque, com potes, panela e colheres, como ela oferecia objetos e ele aceitava..., pareciam estar de acordo.

Então, ela vira para ele, oferecendo um pote com uma colher e dizendo “Eu cocinei”. Ele pega o pote, mas não come, ou melhor, não finge que está comendo. Em seguida, aparece outra criança com um brinquedo na mão e mostra para mim, dizendo “Eu tenho um Ca/b/alo”. As crianças percebem que meu foco é o Josué. Tento interagir na brincadeira dele e as crianças vêm me mostrar seus brinquedos e brincadeiras, na tentativa de convidar-me à interação, de chamar minha atenção.

Num determinado momento da brincadeira, Josué sente a necessidade de ter uma colher para mexer a “comidinha”. Thathiana percebe a situação e procura dentre os brinquedos uma colher que encontra e mostra a Josué, dizendo “Achô um cucha”. Ele não dá atenção. Então eu digo “Ah, você achou uma colher”. Josué olha e diz “Achô um coiê”, aceitando a colher oferecida.

Figura 4: Crianças brincando de fazer bolo de areia no parque da EMEI

Figura 5: Josué brincando de fazer bolo de areia no parque da EMEI

Terminada a hora da brincadeira, a professora propôs que as crianças confeccionassem barcos de papel. Eu me ofereci para ajudar, pois a maioria das crianças tinha dificuldade em dobrar as folhas. Ficamos eu e ela passando de mesa em mesa, até que todos tivessem concluído a dobradura. Logo depois disso eu fui embora.

Era 03 de outubro de 2016.

Como parte das atividades voltadas à semana da criança, havia um rodízio para que cada turma pudesse brincar nos brinquedos infláveis alugados pela escola. As crianças demonstraram-se bastante eufóricas ao verem os brinquedos serem montados na área externa da escola e no refeitório.

Lúcia pediu para que eu ficasse com eles na roda por um instante, para que ela pudesse buscar uns materiais na sala dos professores. Comecei a cantar com as crianças a música que a professora rotineiramente canta ao fazer a roda (“Oi abre a roda tindolelê”), propondo que fizessem alguns movimentos a fim de que alongássemos um pouco antes de sentar na roda. A maioria das crianças respondeu bem à proposta, não se inibindo ao fazer os movimentos propostos; algumas até tiveram a iniciativa de propor movimentos, mostrando o que sabiam fazer com o corpo.

Quando estávamos terminando o alongamento, Lúcia chegou e fez as atividades típicas da roda de conversa (contagem das crianças, ajudante e organização da rotina). Explicou às crianças que elas poderiam usar os brinquedos infláveis após o lanche e que seria necessário tirar os sapatos e deixá-los juntos, embaixo da cadeira, para que não se perdessem nem se misturassem aos das outras crianças.

Depois da roda, as crianças brincaram um pouco do lado de fora da sala, com as panelas e potes descartáveis disponíveis. Contudo, a atenção deles estava voltada para o trabalho dos monitores que inflavam o brinquedo e, depois que os brinquedos foram montados, para as crianças que lá foram brincar primeiro.

Depois do lanche, finalmente, chegou a hora de as crianças aproveitarem os brinquedos infláveis. A professora lembrou a respeito do tênis. Em seguida, reuniu a turma e mostrou que havia dois locais para brincar e que eles poderiam circular pelos brinquedos.

As crianças estavam bem organizadas, respeitando a fila que se formava para brincar. Lúcia pediu para que a A.V.E. (Acompanhante de Vida Escolar) entrasse na piscina de bolinhas com o Ariel (criança portadora de necessidades especiais). Embora não tenha se demonstrado muito segura, a A.V.E. o fez, mas Adriel chorou logo, sentindo-se desconfortável. Então ele foi tirado do brinquedo.

Eu segui observando as crianças, em companhia da professora, e fiz alguns registros fotográficos das atividades propostas naquele dia.

Figura 6: Meninas nos brinquedos infláveis alugados por ocasião da Semana da Criança

Figura 7: Meninos nos brinquedos infláveis alugados por ocasião da Semana da Criança

Era 07 de outubro 2016 – DIA DO CHÁ

Após realizar as atividades costumeiras, na roda de conversa (contagem, rotina, ajudante), a professora Lúcia mostra para as crianças os doces feitos por eles no dia anterior. Ela me conta que eles colheram amoras das árvores que ficam no parque da escola e fizeram um biscoito para oferecer à mãe do Josué que viria à escola para cantar a canção de ninar que ela havia escrito na pesquisa e mostra às crianças a folha onde estava escrita a canção.

A professora distribui às crianças alguns jogos de construção com os quais elas brincam nas mesas e em grupo. Em seguida, ela verifica, no registro de empréstimo de livros, quem não havia retirado o livro, por ter faltado no dia anterior. Ela me explica que, geralmente, as professoras emprestam os livros às sextas, para que sejam devolvidos na segunda-feira, mas ela achava que era pouco tempo e que, além disso, a frequência de crianças costumava ser menor às sextas-feiras. Por isso, ela preferia fazer o empréstimo às quintas. As crianças escolhem os livros que estão numa caixa e os colocam numa pasta; a Lúcia registra o nome do livro e as orienta a guardar a pasta na mochila.

Feitos os empréstimos, a professora olha as agendas enquanto as crianças continuam brincando com os jogos de construção. Sento-me à mesa em que está Josué e continuo tentando interagir com ele, enquanto junto algumas peças dos jogos de construção. Então, ele me mostra algo que montou. Eu pergunto “O que é?” e ele diz algo que não consigo compreender. Pergunto novamente e continuo sem entender, até que um colega que estava na mesma mesa interfere e diz “é o tiranossauro rex!”. Só depois que a outra criança falou é que as vogais pronunciadas por Josué fizeram sentido. Era algo parecido com “Oauo réqui”.

É hora de recolher os jogos de construção e a Lúcia distribui as caixas dos respectivos jogos às crianças para que guardem as peças. Depois, ela pede para que afastem as mesas a fim de abrirmos espaço para comermos o biscoito e prepararmos o chá para a mãe do Josué que chegaria dali a pouco.

A visita da mãe do Josué era uma das ações do Projeto Identidade que a professora vinha desenvolvendo com as crianças, no intuito de que elas conhecessem melhor sua própria história e também as histórias umas das outras. Uma das atividades do projeto foi a montagem de um mural com as fotos de quando as crianças eram bebês,

além disso, a professora estava fazendo uma coletânea de cantigas de ninar que as famílias conheciam. Para a realização dessa última proposta, Lúcia enviou um bilhete às famílias, pedindo que ensinassem as cantigas aos filhos e as registrassem por escrito. Posteriormente, segundo ela, as crianças cantariam tais cantigas em roda, embalando uma boneca, e as famílias seriam convidadas a virem à escola e a cantar junto.

Por isso a professora havia conversado com a mãe do Josué, que havia escrito uma cantiga em espanhol, e a convidou para ensinar às crianças. Elas estavam bastante ansiosas com a visita e ajudaram a organizar a sala para receber a mãe de Josué.

Famílias,

Depois que vocês nos enviaram as fotos de quando a criança era bebê e dando continuidade ao Projeto "Identidades", com o tema "Gente miúda também cresce!", estamos pesquisando agora canções de ninar brasileira e de outros países. Para isso, precisamos saber qual canção de ninar você cantava para o seu bebê. Por favor, relembre a canção, cantando para a sua criança (ensine para ela) e depois escreva-a logo abaixo.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

Um abraço,

NOME DA CRIANÇA: _____

CANÇÃO DE NINAR

Duerme-se, Duerme-se Duerme-se
mi niño Duerme-se mi vida
que el duende malo te va a comer
Duerme-se Duerme-se Duerme-se
mi niño Duerme-se mi bebe
que el duende malo te va a comer

Nome de quem ensinou: Ndgi

DA ONDE VEM? BOLÍVIA

Figura 8: Pesquisa sobre canção de ninar

Lúcia pede que às crianças que ajudem a afastar as mesas e cadeiras. Depois de muito barulho e arrasta-arrasta, a sala fica espaçosa com apenas duas mesas juntas para o preparo do chá. Organizada a sala, as crianças foram para o lanche.

Enquanto as crianças estavam no lanche, auxiliei a professora a organizar os utensílios e ingredientes necessários para a feitura do chá (canecas, colheres, açúcar). Depois ela pediu à cozinheira que fervesse uma caneca grande de água, depois que as crianças terminassem o lanche.

Terminado o lanche, as crianças foram para uma área do parque onde havia uma cerca e na qual haviam sido plantadas algumas ervas. A professora mostrou-lhes os pés de melissa e pediu para que elas passassem a mão e sentissem o perfume da erva. Depois, pediu para que colhessem as folhas sem puxar os galhos, com delicadeza, e assim o fizeram.

Colhidas as folhas, as crianças foram lavá-las e colocá-las sobre a mesa que já estava com as canecas. Lúcia pediu para que se sentassem nas cadeiras que estavam nas laterais da sala e disse que chamaria um de cada vez para ajudar a preparar o chá. A pedido da professora, fui ver se a água já tinha fervido e encontrei a cozinheira no caminho, trazendo a caneca.

Uma a uma as crianças foram chamadas para colocar as folhas na caneca de água. Lúcia tomava muito cuidado, com medo de que alguma criança se queimasse com a água e com a caneca de alumínio. Felizmente, tudo correu bem e as crianças foram sentindo o cheiro do chá, à medida que as folhas iam sendo colocadas na água quente. Depois, ela pediu um prato para acelerar o processo de infusão e as crianças acharam divertido ver o prato se encher de gotículas de água. Elas relacionaram a cena com as vezes que viram alguém da família cozinhando. Uma delas disse “É o vapor!”. Quando a professora retirou o prato, eles viram, surpresos, que a água estava ficando verde. Todos queriam olhar ao mesmo tempo. Então ela pediu para que se sentassem, pois àquela altura estavam em pé em volta da mesa.

“Vou tapar o chá para não esfriar”, disse a professora. Depois pediu minha ajuda para estender uma grande chita no chão para colocarmos os biscoitos e as canecas. Algumas crianças não se contiveram sentadas e vieram nos ajudar. Estava tudo pronto, só faltava a mãe do Josué chegar. Ela estava um pouco atrasada. Lúcia pediu para que a assistente de direção comprasse flores para presentear a mãe do Josué e, quando a assistente chegou, dirigiu-se à sala de aula para entregar as flores à professora.

Poucos minutos depois, a mãe do Josué chegou. Ao ver sua mãe na porta, ele pegou a mochila, inferindo que era hora de ir embora. Nesta hora nos demos conta, eu e a professora, de que ele não estava entendendo o que acontecia. Nós nos entreolhamos e rimos. Lúcia pediu para que ele guardasse a mochila porque ainda não era hora de ir embora, e disse que nós ouviríamos a música de ninar que a mãe dele cantaria.

A professora cumprimentou a mãe de Josué e agradeceu pela presença. Ela estava com um bebê no colo. Lúcia perguntou se ela queria uma cadeira, mas ela disse que não precisava e sentou-se no chão com as crianças, que, naquele momento, já estavam em volta da chita.

As crianças estavam bastante agitadas e ansiosas. Josué ficou ao lado de sua mãe enquanto seu irmãozinho engatinhava e interagia com outras crianças. Foi um pouco difícil fazê-los prestar atenção, mas a mãe do Josué tinha muito jeito com as crianças. Ela ensinou uma música para que ficassem em silêncio e a professora pediu para que ela cantasse a música do “Cuco malo”.

Depois que ela cantou, Lúcia perguntou se havia alguma história relacionada à canção de ninar. A mãe falava em espanhol, de modo que, por vezes, era difícil compreender. A professora perguntou se havia outra música que ela gostaria de cantar. Então ela começou a cantar em uma língua que eu não podia identificar; e depois disse que era uma canção em aimará. Em seguida, começou a cantar uma música neopetencostal, em espanhol.

Ao perceber que as crianças já estavam dispersas, e que estavam mais distraídas com o irmãozinho do Josué, a professora disse à convidada que haviam preparado um biscoito de amora e um chá de melissa para oferecer a ela.

Então eu comecei a distribuir as canecas e a professora foi passando a cesta de biscoitos para que as crianças pegassem; depois fomos colocando o chá e o açúcar. Elas gostaram mais do biscoito que do chá. A mãe do Josué agradeceu pelas flores que a professora lhe deu. A bateria do meu *tablet* acabou e eu não pude mais fotografar. Além disso, eu também já estava atrasada para ir trabalhar e acabei não ficando até o momento de ela ir embora.

Figura 9: Crianças colhendo melissa

Figura 10: Josué colhendo folhas de melissa

Figura 11: Crianças lavando folhas de melissa

Figura 12: Crianças sentadas em roda para ouvir a cantiga “Cuco Malo”

Figura 13: Crianças aguardando o momento de comer biscoito e tomar chá

2.7 QUINTA DIGRESSÃO: diluição do foco narrativo

Como é possível perceber ao longo da observação, Josué foi sendo traduzido por outras crianças, além de Thatiana:

Então ele me mostra algo que montou e eu pergunto “O que é?” e ele diz algo que não consigo compreender. Pergunto novamente e continuo sem entender, até que um colega que estava na mesma mesa interfere e diz “é o tiranossauro rex!”. Só depois que a outra criança falou é que as vogais pronunciadas por Josué fizeram sentido. Era algo parecido com “Oauo réqui”.

E o dia do chá me pareceu ser o clímax dessa inclusão, pois durante toda a preparação para a chegada da sua mãe ele esteve extremamente envolvido. Entretanto, ele associou o momento da chegada da mãe à hora da saída:

(...) ao ver sua mãe na porta, ele pegou a mochila, inferindo que era hora de ir embora. Nesta hora nos demos conta, eu e a professora, de que ele não estava entendendo o que acontecia. Nós nos entreolhamos e rimos.

Embora Josué tivesse participado de todo o processo de preparação da recepção de sua mãe – que envolvia fazer os biscoitos, o chá, arrumar a sala... –, o objetivo principal, que era a partilha de canções de ninar da sua cultura, não lhe atingia diretamente, pois nos momentos dedicados a cantar ele permaneceu calado. Isso demonstra que, apesar de ele ter avançado na função pragmática da linguagem, para dar conta não só de suas necessidades básicas, mas também para interagir, havia ainda algo que o impedia de lidar com a função poética da linguagem, tanto no que se refere ao

texto da tradição boliviana (canção de ninar cantada pela mãe), quanto da tradição brasileira poemas lidos pela professora e por mim.

Josué se aproxima de mim e diz “Xixi”. Eu digo “Pode ir fazer xixi” e ele sai em disparada para o banheiro

percebi o Josué falando baixinho com uma colega. Não pude ter certeza de que ela o compreendia, mas, como estavam interagindo num jogo simbólico, no parque, com potes, panela e colheres, como ela oferecia objetos e ele aceitava... , pareciam estar de acordo.

Thathiana percebe a situação e procura dentre os brinquedos uma colher que encontra e mostra a Josué dizendo “Achô um cucha”. Ele não dá atenção. Então eu digo “Ah, você achou uma colher”. Josué olha e diz “Achô um coiê”, aceitando a colher oferecida.

Interessante notar que neste último trecho fica evidente a recusa, por parte de Josué, da palavra em espanhol “cucha”, pronunciada por Thatiana que é brasileira, de origem boliviana e que têm um melhor trânsito interativo com as demais crianças e com a rotina escolar, mas que traz em sua linguagem verbal uma maior recorrência de práticas translingues. Desse modo, é possível perceber que Josué percorre uma gradação interativa que vai do silêncio para o corpo e do corpo para a língua e que, nos episódios aqui relatados, tanto eu como Thatiana servimos de referência para o desenrolar desse processo. Outras crianças e adultos poderiam também ter se constituído como referência, mas havia o entrave de uma narrativa negativa construída sobre Josué que fazia com que as crianças não lhe dispensassem atenção.

Importante perceber que isso se deu, principalmente, em situações de interação em duplas ou em pequenos grupos. O coletivo ainda representa um entrave, no sentido de que tanto Josué como Thatiana, pelo menos nos dias em que eu estava presente, nunca se manifestaram nas rodas de conversa:

Lúcia (...) pergunta para as crianças quem quer contar o que fizeram nas férias. Algumas crianças mais falantes começam seus relatos ao mesmo tempo, então ela organiza a atividade, pedindo a quiser falar que levante a mão e escute os colegas primeiro. Nem Josué, nem Thatiana ergueram a mão.

O dia do chá foi bastante representativo, pois, neste dia, metonimicamente, Josué era o centro das atenções. Depois de entender que não era a hora de ir embora, ele se sentou no colo da mãe enquanto seu irmãozinho engatinhava pela roda. Esse foi um momento de tradução coletiva, pois todas as crianças, ao ouvirem a mãe do Josué cantar em espanhol e aimará, ao vê-la lidar ludicamente com eles para fazerem silêncio, ao organizarem a sala, preparem chá e biscoitos, a viram como uma “pessoa importante”. Logo notei que, naquele momento, o olhar da maioria das crianças estava voltado ao

Josué; e a narrativa silenciosa que a respeito dele se construía ia se tornando positiva, dado o fato de sua mãe estar em evidência.

Desse modo, essa atividade do projeto Identidades configurou-se como um evento singular de prática translingue no nível da função poética, uma vez que as crianças tiveram contato com o espanhol e com o aimará, não nas palavras cotidianas aquelas de origem boliviana por vezes pronunciavam, mas a partir de canções que constituem o repertório tradicional dessa cultura. Mesmo que a maioria das crianças não depreendesse o exato sentido das canções apresentadas, este estava sendo negociado pela vivência de uma situação comum, pois compartilharam uma experiência cuja coconstrução do sentido seria fundamental. Foi também um momento em que um traço da diferença cultural (repertório de cantigas em outras línguas) fez de Josué mais par que ímpar. Penso que é nesse movimento de autorreconhecimento e pertencimento que os processos de hibridização identitária se positivam e isso não é possível sem uma ação planejada da instituição educacional, neste caso representada pela iniciativa da professora.

Ali, no colo de sua mãe, percebi que Josué estava seguro na roda de conversa. Pensei em quando ele me pediu colo.

O Josué queria se sentar no meu colo na hora da roda. Disse a ele que poderia ficar ao meu lado, mas era hora de todo mundo se sentar no chão.

Talvez ele ainda não tivesse conquistado uma participação autônoma para que pudesse se sentar na roda e dela participar fazendo uso da linguagem verbal, tanto em sua função pragmática quanto poética, mas certamente a partilha família/escola foi importante elemento para alavancar o processo de construção dessa autonomia.

Era 17 de outubro de 2016 - DIA DA CONTAÇÃO

Como parte das atividades da semana das crianças, ofereci-me para fazer uma contação de histórias bolivianas às crianças. Sendo assim, vasculhei a sala de leitura da escola na qual trabalho e também a caixa de livros sobre diversidade étnico racial, que estava na sala dos professores da escola em que eu fazia campo, mas não consegui encontrar livros de literatura que tratassem da cultura boliviana. Conversando com uma amiga a respeito de minha dificuldade, ela me emprestou os seguintes exemplares

disponíveis na sala de leitura em que trabalha, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF):

Figura 14: Livro com histórias bolivianas

Figura 15: Livro com lendas pré-colombianas

Fica evidente a falta de materiais (neste caso, estou falando especificamente de livros; mas falta também brinquedos, animações, instrumentos musicais etc.) que representem a diversidade das crianças imigrantes na educação infantil. Segundo consta na Dimensão 6, “Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais”, da Avaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana²⁶, um de seus critérios de avaliação da qualidade dos materiais oferecidos é a diversidade, se “a decoração e os materiais, na composição do ambiente, respeitam e representam a diversidade humana e cultural, autoria e expressão dos bebês e crianças (p.51). Felizmente, encontrei muitos exemplares de literatura voltados às cultura afro e indígenas, mas a representatividade imigrante ainda é bastante incipiente.

²⁶ Este documento foi construído a partir da publicação feita pelo MEC, em 2009, “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”. Em 2013 e 2014, 44 escolas da rede municipal de São Paulo fizeram voluntariamente a autoavaliação que, a partir de 2015, foi implantada em todas as instituições de educação infantil. Trata-se de um processo de avaliação que deve envolver toda a comunidade escolar, principalmente as famílias e, a partir dele, deve ser elaborado um plano de ação, também com a participação de todos, a fim de que as instituições alcancem altos níveis de qualidade.

Os dois livros emprestados por minha amiga eram de boa qualidade literária e gráfica. Tanto Susana Ventura quanto Eraldo Miranda são brasileiros²⁷ e explicitam nas minibiografias presentes nos livros a preocupação em fazer com que as crianças conheçam as histórias dos povos latinos. “Kantuta tricolor” é um apanhado de 12 contos tradicionais bolivianos, selecionados e adaptados por Ventura; já em “O nascimento dos Andes”, é possível encontrar 3 lendas, cada uma delas representando uma das três grandes civilizações pré-colombianas (Maia, Inca e Asteca). Apesar de as narrativas terem me atraído, fiquei um pouco decepcionada por não encontrar nenhuma edição bilíngue, de modo que as crianças pudessem ouvir as histórias em espanhol e português.

Não era minha intenção ler, mas contar histórias a fim de priorizar a oralidade. Gostaria também que fosse uma história contada por um autor boliviano. Então, lembrei-me de um livro que havia comprado em um Sebo em La Paz, em janeiro de 2016, quando decidi que, antes de ir a campo para conhecer as crianças de origem boliviana, eu queria conhecer a Bolívia. “Cuentos bolivianos para niños” é uma coletânea de 28 contos tradicionais bolivianos, feita pelo literato e folclorista pacenho Antonio Paredes Candia. Há apenas três contos em comum nas coletâneas de Ventura e de Paredes, dentre eles me chamou a atenção “El banquete em el cielo”, por se assemelhar muito à fábula “Festa no céu”, já bastante conhecida pela maioria das crianças na educação infantil, nas versões de Esopo, de Câmara Cascudo, dentre outras.

Figura 16: Livro de contos bolivianos em espanhol

²⁷ Talvez seja interessante pesquisar como se dão as relações com o mercado editorial da América Latina, no que se refere à produção literária voltada para as crianças pequenas.

Selecionado o conto, comecei a lê-lo e memorizá-lo, para contá-lo às crianças em espanhol e português. Pedi a ajuda de um amigo espanhol para, ao ouvir minha contação, corrigir palavras cujas pronúncias me pareciam difíceis.

Como julguei que a experiência com a cantiga de ninar, apresentada pela mãe de Josué, foi bastante positiva, gostaria de saber como as crianças receberiam uma contação de histórias em espanhol e português. Mas tive de decidir entre usar meu espanhol que não é tão bom (e parecer ridícula diante das crianças de origem boliviana que talvez pudessem pensar “Quem é essa, falando minha língua?”) ou não fazer uma contação bilíngue. Decidi pela primeira opção.

Houve duas sessões de contação e os registros desse dia foram feitos pelo coordenador pedagógico. As crianças demonstraram prazer em ouvir e não questionaram o fato de a história ser contada primeiramente em espanhol, pois, na verdade, os objetos, o tom de voz, os gestos..., tudo isso contribuía para que elas construíssem o sentido da narrativa. Duas professoras, contudo, demonstraram-se mais apreensivas e, antes que eu comesse a contar em português, perguntaram “Não vai ter a versão em português?”.

Ao realizar a contação, eu deixava que as crianças tocassem o sino que marcava o início e o fim da história. A segunda turma pôde também manusear os objetos utilizados para fazer a contação.

Figura 17: “El banquete em el cielo”: contação bilíngue de história com manipulação de objetos

Figura 18: O sino usado para dar início à contação de história é manipulado pelas crianças

Figura 19: As crianças manipulam os objetos utilizados durante a contação de história

2.8 SEXTA DIGRESSÃO: a síntese

Ao final dessa primeira etapa de observação, que culminou numa contação de história em que a observada era eu, ainda não era possível chegar a uma conclusão a respeito do modo como se dão os processos de hibridização identitária, mas, o fato de a fundamentação e a metodologia de pesquisa se retroalimentarem e se reconstruírem incessantemente, fez com que eu percebesse que a hibridização identitária também acontecia em, pelo menos, mais três planos: na minha relação com Josué, na relação dele com a instituição escolar e na relação da instituição para com a bolivianidade. No que se refere a este último plano, quer a escola queira, quer a escola não queira lidar

com o tema da imigração através da consolidação de um projeto institucional coeso tal temática, inevitavelmente, será constituinte da identidade escolar.

Tanto a proposta da professora (como o projeto “Identidade: Gente miúda também cresce”) quanto a minha intervenção com a contação de história realizaram um pequeno movimento de tradução institucional. Não estou com isso querendo dizer que essas ações foram salvacionistas. Pode ser que nunca mais haja ações que tragam as famílias bolivianas para dentro da escola, pode ser que nunca mais se conte histórias bolivianas para todas as crianças da escola.... Quero dizer que no recorte de tempo e espaço em que tais ações se deram foi possível responder ao outro (criança de origem boliviana) no interior de sua diferença cultural.

Embora o meu outro fosse bem específico (Josué), a partir dele uma série de desdobramentos identitários foram desencadeados na professora/narradora/pesquisadora/linguista a fim de pensar não apenas nele, mas no outro “criança em contexto de imigração no espaço institucional da educação infantil”. Talvez, perceber a singularidade de uma criança com quem a interação se dá, primeiro, via silêncio, e, depois, na concretude do toque traduzido em dedos caminhando ludicamente braços a fora, seja um caminho possível para que, em breve, ela narre a si mesma.

3. NARRATIVA DO MACRONÍVEL

“Eu era, como ela, uma criatura de fronteira. Os que se achavam de uma raça pura odiavam-nos. Não pelo que éramos. Mas por não correspondermos ao que esperavam.” (Mia Couto, “As areias do imperador”, v. 2 “Sombras da água”, p.253)

3.1 Da latinidade latente à convivência existente

Geralmente, o capítulo a que se chama “contextualização histórica” é apresentado no início da tese. Todavia, minha narrativa não é linear, tampouco esse capítulo é exatamente uma contextualização histórica. Trata-se de uma contextualização das condições em que a imigração boliviana no Brasil tem ocorrido. Segundo Morató (2011)²⁸, o Brasil ocupa o 4º lugar dentre os principais países de destino do fluxo emigratório boliviano, contudo, conforme aponta o autor da tabela, o número tem aumentado muito desde o ano de referência usado na construção da tabela.

²⁸ Trata-se de um minucioso relatório elaborado para a Organización Internacional para las Migraciones (OIM), pelo René Pereira Morató. Obtive este relatório ao entrar em contato com o professor na Universidad Mayor de San Andrés, durante minha estadia em La Paz.

País	Emigrantes	%	Ano
Argentina	345.272	48,9	2010
Espanña	222.497	31,5	2009
Estados Unidos de América	99.210	14,0	2010
Brasil	20.388	2,9	2001
Chile	10.919	1,5	2002
Canadá	2.605	0,4	2001
Venezuela	1.810	0,3	2001
México	1.334	0,2	2000
Paraguay	1.062	0,2	2002
Otros destinos	1.411	0,2	2001
TOTAL	706.508	100%	

Tabela 2: Principais países de destino da imigração boliviana

Fuente: De Argentina: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. De Estados Unidos de América: U.S. Census Bureau, 2010. Padrón Municipal de España, 2009. Otros destinos: CEPAL, Observatorio Demográfico Migración Internacional, 2006.

Portanto, o conteúdo desse capítulo nada mais é que a narrativa da minha busca por compreender as relações Brasil/Bolívia tendo como foco a cidade de São Paulo. Essa busca me levou a vários caminhos: o da pesquisa bibliográfica, o da viagem para Bolívia, o da observação na escola de educação infantil, o das visitas à feira da Kantuta e ao memorial da América Latina, por ocasião das festividades bolivianas... Sendo assim, estabeleço uma ruptura na narrativa do micro nível, o das vivências das crianças, para pensar o macro nível, isto é, as relações entre Brasil/Bolívia no que se referem aos espaços da cidade de São Paulo, bem como às relações geopolíticas, tudo isso na tentativa de melhor descrever os processos de hibridização identitária que permeiam as relações entre infância e imigração.

Talvez motivada por um ideal romântico de América Latina nascido na minha adolescência, quando Che Guevara foi um dos meus ídolos, eu pensei em buscar

denominadores, ou melhor, raízes comuns entre a história dos dois países. Então me vi às voltas com os mitos ancestrais das civilizações pré-colombianas, até me dar conta de que não era disso que se tratava minha tese²⁹. Então, estabeleci como ponto de partida a colonização, esse passado que nos une e que, de algum modo, funda uma ideia de latinidade. A universalização de um deus, de um sistema econômico, e, sobretudo, o desejo de enriquecimento parecem ter sido as premissas que tangenciaram a história do Brasil e da Bolívia a partir do século XVI: somos consequência da ideia unificadora de Estado-nação europeia que chegava via “mares nunca dantes navegados”.

Apesar de minha língua e a de Camões já terem se distanciado imensamente no tempo e no espaço, na prosódia e no léxico, a ponto de ser possível questionar se, de fato, partilhamos a mesma língua, é em português que escrevo. Poderia ser em tupi, como em delírio de Policarpo? Pouco ou nada sabemos das quase 1.500 línguas faladas pelos povos que habitavam o território brasileiro antes da colonização, tampouco sobre o quéchua e o aimará, principais línguas faladas pelos povos que habitavam o território que hoje corresponde à Bolívia e ao Peru, pois são nas línguas portuguesa e espanhola que se escreve a história assimétrica dos vencedores e vencidos.

Desde os primórdios da colonização, um dos instrumentos mais eficazes para a consolidação de uma hegemonia linguística seria a educação, ou melhor, a pedagogia, pois não é possível dizer que as sociedades pré-colombianas ou cabralinas não educavam suas crianças. Nenhuma sociedade pode se eximir da tarefa de educar.

A consolidação do projeto hegemônico tem como um de seus instrumentos o exercício de direção intelectual e moral da sociedade. Tanto para brasileiros como para bolivianos a gênese documentada de uma educação formal programática situa-se no projeto de catequização dos jesuítas, que podem ser considerados como os intelectuais encarregados de gerir as ideologias de sustentação do colonialismo. Hoje, já não somos colônia (pelo menos do ponto de vista discursivo). Já temos um sistema educacional e pedagógico implementado em ambos os países e, dados os inúmeros acontecimentos, principalmente econômicos, que impulsionam os fluxos migratórios, aconteceu de, em 2017, a cidade de São Paulo registrar 10 mil alunos estrangeiros matriculados em

²⁹ Para a compreensão dos primórdios das civilizações andinas, recomendo a leitura de Camargo (2006).

escolas públicas, sendo a maior parte deles bolivianos³⁰, seguidos por haitianos, angolanos, japoneses e um grupo menor de sírios.

No contexto da forte presença de crianças de origem boliviana nas escolas paulistanas e uma vez libertos da colonização, ainda nos resta a árdua tarefa de romper com a colonialidade. Walsh (2012) diferencia colonialismo de colonialidade, pontuando que o primeiro conceito se refere à relação política e econômica que envolve a soberania de um povo ou nação sobre outro, enquanto o segundo caracteriza-se como padrão de poder que emerge no contexto de colonização europeia nas Américas. Ainda segundo a autora, a colonialidade é constituída a partir de quatro eixos: 1) o do *poder* cujo sistema de classificação social está baseado na categoria de raça; 2) o do *saber*, no qual o eurocentrismo configura-se como padrão de pensamento, de razão, conhecimento, racionalidade, enfim, de epistemologia; 3) o do *ser* que consiste na inferiorização, subalternização, desumanização dos que não estão no topo da classificação baseada na teoria de raça e que não partilham dos padrões eurocêtricos de pensamento; e 4) o eixo da colonialidade *cosmogônica* que está fundamentada na divisão binária natureza/sociedade, descartando assim a tríade mágico-espiritual-social que funda os modos de vida dos povos originários.

A partir da caracterização da colonialidade, Walsh define um projeto de de(colonialidade)³¹ a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, isto é, de uma interculturalidade, segundo a qual o

“problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo de mercado. Como proceso y proyecto, la interculturalidad crítica (...) cuestiona profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo y apunta hacia la construcción de sociedades diferentes [...] al otro ordenamiento social (Walsh, 2012, p.65)

Apesar de a perspectiva adotada nesse trabalho, conforme esclarecido no capítulo anterior, ser a da trans e não o da interculturalidade, os eixos de colonialidade descritos pela autora pareceram-me produtivos para pensar algumas questões: a primeira delas tem um veio metodológico e diz respeito à perspectiva adultocêntrica predominante nas pesquisas envolvendo crianças: como pesquisá-las sem colonizá-las?

³⁰ Segundo reportagem da CBN <http://cbn.globoradio.globo.com/especiais/alunos-imigrantes/2017/05/16/SP-TEM-DEZ-MIL-CRIANCAS-E-ADOLESCENTES-ESTRANGEIROS-NA-REDE-PUBLICA-DE-ENSINO.htm>

³¹ Para maior aprofundamento acerca da temática da descolonização ou da decolonização, como prefere Catherine Walsh, ver Quijano (2009 e 2015), Mignolo (2003 e 2008) e Walsh (2013).

Essa pergunta pode ser estendida à educação de um modo geral (como educar sem colonizar?) e à educação e imigração de um modo específico (como não reproduzir com as crianças imigrantes o processo de aculturação que sofremos quando colonizados?)

Uma resposta possível, pelo menos do ponto de vista da pesquisadora, foi a de que eu não poderia iniciar a observação sem antes ir à Bolívia. Eu tinha que, no mínimo, conhecer o país de origem dos meus sujeitos/objetos. Sendo assim, fui ser estrangeira durante vinte dias em La Paz. Obviamente, viajar na condição de turista não se compara à condição de imigrante, mas, de algum modo, esta viagem me serviu para experimentar um pouco a sensação de terras alheias. Minha intenção era conhecer La Paz e Cochabamba, principais cidades de onde vêm os imigrantes bolivianos que vivem em São Paulo, contudo, devido a inúmeros protestos, a estrada para Cochabamba estava obstruída e permaneci em La Paz. De todo modo, o contato com as pessoas, a língua, a cultura, o clima e a geografia fez com que eu me sentisse menos distante daqueles que seriam meus futuros sujeitos-objetos de pesquisa³². Seguem algumas imagens da cidade, feitas por mim em janeiro de 2016.

Figura 20: La Paz vista do alto da linha verde do teleférico

³² A viagem aconteceu em janeiro de 2016, portanto, antes do início da observação na escola.

Figura 21: La Paz vista do alto da linha amarela do teleférico

Figura 22: Feira em El Alto

Figura 23: Grupo ensaiando La Morenada, dança típica boliviana, em uma praça em La Paz

Figura 24: Manifestação pela reforma tributária no centro de La Paz, janeiro de 2016

Minha passagem por La Paz fez com que eu me sentisse mais à vontade para conhecer um pouco sobre os modos de inserção territorial dos imigrantes bolivianos em São Paulo, pois, a partir das informações obtidas no prontuário, conforme consta na tabela apresentada no capítulo anterior, pude verificar que as 10 crianças de origem boliviana da turma que eu acompanhava moravam nas imediações da escola: Brás(3), Bélem (1), Belenzinho (1) ou Mooca (5).

Ao pesquisar os modos de inserção territorial de imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo, Cymbalista e Xavier³³ trazem conceitos de padrões de inserção territorial definidos internacionalmente. São eles: **os guetos** (cuja maior referência são os existentes nos EUA, com abundante presença de negros e hispânicos, localizados nas áreas centrais das metrópoles e com grande abrangência territorial, marcados pela utilização de prédios abandonados como moradia. Dentre os habitantes dos guetos, há uma grande margem de desempregados); **as banlieues** (a maior referência é a França. Consiste em conjuntos habitacionais construídos pelo poder público e têm em média menos de 30 mil habitantes. Situam-se nas periferias das grandes cidades e possuem grande diversidade étnica); os **enclaves étnicos** (concentração de grupos específicos baseada em escolhas voluntárias por critérios de vizinhança, de manutenção da língua, da religião ou da cultura de um modo geral. Costumam ser menos estigmatizados. - Os autores tomam como exemplo os enclaves existentes em Toronto, Canadá); e **os contingentes desalojados** (agrupamento de pessoas vítimas de perseguições políticas, religiosas ou guerras civis).

A partir dessas definições, os autores concluem que a inserção territorial boliviana na cidade de São Paulo não se encaixa em nenhuma das categorias internacionalmente estabelecidas, dadas as especificidades dos fatores que determinariam tal inserção. O primeiro deles diz respeito à localização das oficinas de costura: cerca de 40% das oficinas localizam-se nos bairros do Brás, Bom Retiro, Belém e Barra Funda; e há também aquelas que se situam na Casa Verde, Limão, Vila Maria, São Miguel Paulista e até em outros municípios como Guarulhos. Devido aos altos custos com aluguel e à fiscalização das condições de trabalho, as oficinas estão migrando para regiões mais periféricas da cidade.

³³ In: Cadernos Metrpole 17, pp. 119-133 1sem. 2007.

Tabela de Imigrantes por Distrito e Subprefeitura			
Subprefeitura	Distrito	Taxa por distrito (%)	Taxa por Subprefeitura (%)
Sé	Bela Vista	3,46	4,59
	Bom Retiro	15,98	
	Cambuci	2,24	
	Consolação	3,22	
	Liberdade	4,62	
	República	5,12	
	Santa Cecília	3,12	
	Sé	4,01	
Mooca	Água Rasa	1,42	3,27
	Belém	5,4	
	Brás	5,1	
	Mooca	2,37	
	Pari	14,34	
	Tatuapé	2,19	
Vila Mariana	Moema	3,4	3,12
	Saúde	2,67	
	Vila Mariana	3,4	
Pinheiros	Alto de Pinheiros	2,51	3,07
	Itaim Bibim	3,08	
	Jardim Paulista	3,61	
	Pinheiros	2,71	
Vila Maria/Vila Guilherme	Vila Guilherme	2,9	3,03
	Vila Maria	3,39	
	Vila Medeiros	2,78	
Santo Amaro	Campo Belo	2,77	2,77
	Campo Grande	1,73	
	Santo Amaro	4,17	

Tabela 3: Porcentagem de imigrantes por subprefeituras na cidade de São Paulo

Dados do Censo 2010 e do Jornal O Estado de São Paulo

As condições de trabalho nas oficinas são o segundo fator determinante na inserção territorial dos bolivianos, pois a jornada de trabalho costuma ter mais de oito horas e muitos trabalhadores moram nas oficinas ou em torno delas.

Esse enclausuramento para dentro da casa-oficina define parte significativa da inserção desse grupo no território da cidade, e é importante para pensar a pouca visibilidade do grupo nos espaços públicos, sistemas de transporte e outros locais abertos da cidade (...) (p.126)

Sendo assim, os autores apontam que os momentos de socialização dos bolivianos na cidade se dão como uma forma de “privacidade coletiva”, uma vez que locais como a Praça Kantuta e a Rua Coimbra, no Brás, destinam-se a momentos pontuais nos quais os bolivianos socializam entre si.

As informações obtidas em trabalhos acadêmicos iam ao encontro dos dados que descreviam a turma que eu observava, pois 9 das 10 mães trabalhavam com costura e apenas uma indicou trabalhar no lar. Dentre os pais, o trabalho com costura (6) também prevaleceu; havia ainda quem trabalhasse como comerciante (1), técnico de enfermagem (1), e o pai de Josué que trabalhava como barbeiro (1). Apenas 1 pai não informou a profissão.

Embora seja bastante comum ouvir comentários xenofóbicos do tipo “os imigrantes roubam nossos empregos”, a mão-de-obra imigrante promove a dinamização e a expansão da economia. Infelizmente, é inegável que há situações de exploração de trabalho, inclusive com a convivência de grandes marcas da indústria têxtil³⁴. Porém, quando respeitadas as condições de dignidade para o trabalho, os trabalhadores imigrantes tornam-se consumidores, pagam impostos e aumentam a arrecadação do Estado. Fiz essa ressalva a fim de desmistificar a ideia de que todo trabalhador de origem boliviana trabalha em regime análogo à escravidão. É verdade que este problema existe, mas sua divulgação na mídia fez com que, muitas vezes, professores e outros funcionários fizessem comentários generalizantes e pejorativos, inferiorizando o trabalhador imigrante.

Aliás, voltando à ideia de um passado que nos une, podemos considerar como herança comum, herdada dos europeus desde a colonização, a exploração de mão de obra que é geradora do enriquecimento de uma pequena parcela da população. O “refinamento” de uma economia mercantil que resultasse num “capitalismo global” talvez seja, de fato, o único “legado” que o projeto hegemônico europeu tenha tornado universal em suas colônias.

³⁴ Segundo publicação da Revista Carta Capital de 23 de outubro de 2015, vinte marcas da indústria têxtil foram flagradas fazendo uso de trabalho escravo contemporâneo, dentre elas, estão as marcas Renner, M. Officer, Le Lis Blanc, Zara etc. A matéria pode ser acessada em <http://justificando.cartacapital.com.br/2015/10/23/20-marcas-da-industria-textil-que-foram-flagradas-fazendo-uso-de-trabalho-escravo/>

Ainda a respeito da inserção territorial dos imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo, o artigo de Silva (2012)³⁵ narra a busca destes por locais onde pudessem realizar suas manifestações culturais. Consta no artigo que, antes de 2002, os bolivianos ocupavam a Praça Padre Bento, no Pari, para a realização das suas festas pátrias e devocionais. Contudo, houve conflito com os moradores do bairro que fizeram um abaixo-assinado pedindo a saída dos bolivianos do local. Os moradores acusavam os imigrantes de sujar a praça e argumentavam que as festividades estavam atraindo assaltantes e traficantes de drogas. Uma faixa foi colocada na praça com o seguinte dizer: “A praça é nossa! Exigimos respeito estamos aqui há mais de cem anos”. Depois de longa negociação, a prefeitura cedeu aos imigrantes um espaço no mesmo bairro e o local foi denominado Praça Kantuta.

Apesar da descrição deste conflito, no artigo, apresenta-se a ideia de que a imigração boliviana na cidade de São Paulo não se caracteriza pelo confinamento de bolivianos em guetos e que os brasileiros estariam mais abertos ao diálogo com os imigrantes devido ao

fato de que tanto eles (bolivianos), quanto nós (brasileiros), temos em comum influências das três matrizes formadoras de nossa cultura latino americanas, a saber, a iberoamericana, a indígena e a africana. (Silva, 2012, p.32)

Tal afirmação é digna de problematização, pois segundo ela, parece, ao menos pelo viés histórico, que entre brasileiros e bolivianos predominam fatores de similaridade. Entretanto, duas ponderações devem ser feitas.

A primeira ponderação diz respeito a essa tal “latinidade” que nos une. Se pensarmos de um ponto de vista estritamente geográfico, a fim de dimensionar a relação espaço/identidade, é possível, no âmbito continental, dizer que somos todos latinos. Embora próximo geograficamente dos demais países da América do Sul, por fazer fronteira com quase todos (a única exceção é o Chile), o Brasil distancia-se pelo fator linguístico, uma vez que é o único país sul-americano lusófono. A segunda ponderação refere-se à matriz indígena formadora de nossa cultura latina. Não há dúvidas de que ambos os países têm sérias pendências com a população indígena, mas na Bolívia a presença indígena é mais fortemente marcada. No Brasil, não parece próxima a eleição

³⁵ In: BAENINGER, Rosana (org). Imigração Boliviana no Brasil. Campinas: Grupo de estudos de população NEPO/ Unicamp, Fapesp, Cnpq, Unfpa, 2012.

de um indígena para presidência da República³⁶, e raramente reconhecemos o indígena como constituinte de nossa identidade. A figura do índio é, muitas vezes, ligada ao primitivo, ao atraso. Deste modo, o fato de os bolivianos possuírem um biotipo que, de maneira indiscriminada, associamos à figura do índio nos afasta.

Quanto à herança deixada pela terceira matriz, a africana, o autor se limita a dizer que existem semelhanças entre algumas danças bolivianas de origem africana, como a *Morenada* e a *Caporales*, e as Congadas e Maracatus brasileiros.

A Praça Kantuta tornou-se palco da festa de Alasitas, tradicional da região de La Paz, que acontece no dia 24 de janeiro. Anteriormente à chegada dos espanhóis, a deidade chamada *Ekeko* ou “o deus da abundância” era representado por uma escultura nua com traços indígenas e exibia um generoso *falus* como símbolo da fertilidade e virilidade. Mais tarde, a Igreja Católica vestiu Ekeko com trajes que lhe deram um aspecto mais mestiço e ocultou a função simbólica fertilizadora, dando maior relevância ao poder da divindade em prover os bens materiais necessários à sobrevivência. Atualmente, num contexto de imigração, Ekeko passou a ser o “patrão da fortuna”. A ele são oferecidas miniaturas de carros, de casas, de malas, de passaportes, de máquinas de costura e também de notas (euros, reais ou dólares)³⁷. Embora outras festas como o carnaval andino, por exemplo, ainda sejam realizadas na Praça Kantuta, os bolivianos não puderam mais celebrar a Alasitas no mesmo local, pois

(...) como a festa acontece numa data que é dia de trabalho normal para os brasileiros, a praça não pode mais ser utilizada para este fim porque impedia o trânsito de pessoas que moram nas imediações do local, bem como de alunos que estudam numa escola técnica que fica em frente à referida feira [da Kantuta]. (p.23)

O Memorial da América Latina é outro espaço que tem servido de palco às festas pátrias e devocionais bolivianas. Conforme consta no artigo, ele tem sido negociado desde 2006

³⁶ Desde a eleição de Mario Juruna para o cargo de deputado federal, pelo PDT (Partido Democrático Trabalhista), representando o estado do Rio de Janeiro, não tivemos mais representatividade indígena no congresso. Recentemente, pela primeira vez no país, uma indígena compõe uma chapa para disputar a presidência (ela se lançou como vice-presidente de Guilherme Boulos, pelo PSOL - Partido Socialismo e Liberdade).

³⁷ Em uma das notas de rodapé do artigo de Silva consta que, certa vez, na ocasião da festa, um boliviano foi preso por portar dinheiro falso. Na verdade, eram as réplicas que seriam oferecidas à divindade.

(...) quando as festas de devoção às Virgens de Copacabana e de Urkipiña deixaram de ser realizadas na Igreja de Nossa Senhora da Paz, sede da Pastoral do Imigrante. O ciclo de festas neste local durou precisamente onze anos e foi marcado por conflitos e negociações junto à instituição eclesial e os bolivianos (Silva, 2003). A mudança de local se deu, por um lado, em razão do aumento de participantes nas festividades, gerando conflitos com moradores do bairro onde se localiza a referida igreja e, por outro, porque os bolivianos estão mobilizados na veiculação de uma nova imagem de si mesmos, e as festas, como um *fato social total*, na perspectiva maussiana, passou a ser *locus* de uma construção identitária enquanto positividade (Silva, 2007, p.24)

Em relação ao excerto acima, primeiramente, quero chamar a atenção para o fato de que, embora o autor afirme que São Paulo é uma metrópole aberta ao diálogo com culturas distintas, o conflito entre os bolivianos e os moradores dos bairros nos quais suas manifestações culturais são realizadas é uma recorrência. Em segundo lugar, cabe problematizar esta “nova imagem” que os bolivianos³⁸ querem construir de si mesmos, uma vez que no próprio artigo há indícios de que alguns bolivianos demonstraram-se insatisfeitos com a espetacularização de suas festividades em nome de uma nova construção identitária.

As leituras acerca da inserção dos imigrantes bolivianos em São Paulo me instigaram a visitar locais da cidade onde ocorriam as festividades bolivianas, como a Feira da Kantuta que acontece aos domingos, próximo ao metro Armênia; e as festas que acontecem no Memorial da América Latina, na Barra Funda, e que já fazem parte do calendário da cidade, mas que eu desconhecia : Alasitas, em 24 de janeiro, Carnaval Andino, teve duas edições em 2016 e 2017; a Celebração da Independência Boliviana que no acontece no mês de agosto e o Festival Cultural e Gastronômico “Soy Latino” que em 2018 teve sua sexta edição, embora esse festival não seja exclusivamente boliviano, a Associação Bolívia Cultural tem forte liderança na organização do evento.

Seguem imagens feitas por mim em alguns desses eventos, ocorridos em 2016 e 2017.

³⁸ O autor cita algumas associações que estariam empenhadas na construção desta “nova imagem”, tais como a de residentes bolivianos, a Gastronômica, Cultural e Folclórica Bolivianos Padre Bento e também, Conjuntos Folclóricos Bolívia/Brasil.

Figura 25: Grupo folclore apresentando a dança típica “Caporales” na Feira da Kantuta, em setembro de 2016.

Figura 26: Crianças se divertem nos brinquedos infláveis. Notei que a maioria dos homens que trabalhavam com esses brinquedos eram imigrantes vindos de diferentes países da África e também do Haiti.

Figura 27: Barracas de comidas típicas e também de artesanato e outros produtos bolivianos

Figura 28: Grupos de dança aguardam o momento da apresentação

Figura 29: Adereços e figurinos utilizados nas apresentações de danças típicas bolivianas

Figura 30: Grupo de dança folclórica de Cochabamba apresentando-se na Celebração da Independência da Bolívia

Figura 31: Grupo de dança descendo a rampa do Memorial da América Latina trazendo as bandeiras da Bolívia e do Brasil, na ocasião da Celebração da Independência da Bolívia

Figura 32: Crianças de origem boliviana brincam no monumento do Memorial da América Latina

Somente em um dos eventos, na Celebração da Independência Boliviana, em 2017, encontrei uma criança da escola na qual realizei as observações, o que me levou a supor que os agrupamentos de imigrantes bolivianos entre si também não se dão de maneira homogênea. O fato é que, embora haja inúmeros conflitos em torno do direito à cidade, a promoção de eventos que divulguem a cultura boliviana, no caso do festival “Soy Latino”, também a de outros países como Chile, Colômbia, Argentina, Cuba etc; é, sem dúvida, uma iniciativa importante para que redescubramos e reinventemos nossa latinidade a partir de nossos próprios paradigmas dando vazão às ideias de descolonização que têm encontrado terreno profícuo dentre diversos intelectuais fora do eixo Europa- Estados Unidos.

Talvez possamos construir um projeto de descolonização a partir da descrição dos processos de hibridização identitária e do reconhecimento da transculturalidade como característica marcante das sociedades pós-modernas. Para tanto, faz-se necessário lidar com a fluidez das fronteiras territoriais e culturais, delineadas no incessante processo de interação com o outro, e a escola revela-se como local privilegiado para esse exercício.

3.2 Hermanos, pero no mucho

Passo agora para um plano um pouco mais amplo do macro-nível dessa narrativa: o que se refere às relações político-econômicas entre Brasil e Bolívia. Para isso, tomarei como marco inicial a criação do Mercosul, chegando até os dias atuais. Interessante pensarmos que, embora Brasil e Bolívia tenham raízes comuns no que se referem ao papel de dominados exercido no projeto hegemônico luso-hispânico e que tal afinidade pudesse contribuir para a construção de um bloco econômico latino americano e para o rompimento com a lógica da dominação, o que se pode notar é a reprodução de um projeto hegemônico, desta vez do Brasil em relação aos nossos “hermanos”.

Em 1991, quando Uruguai e Paraguai solicitam entrar em um acordo econômico que já existia entre Brasil e Argentina e, através do Tratado de Assunção, surge o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que só começa a vigorar em dezembro de 1994, Estados Unidos e União Européia detinham certa hegemonia no Sistema Internacional. Portanto, as regras do jogo econômico por eles ditadas eram basicamente liberalização econômica e atendimento aos interesses supranacionais.

Embora existissem tentativas de consolidação de um bloco econômico em nível continental - como a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe (CEPAL), de 1948, e o MERCOSUL, de 1991 -, diante da encruzilhada sul-norte ou sul-sul, no que se refere às integrações econômicas, o Brasil preferiu olhar para cima ao invés de olhar para o lado. O que não se previa era que uma crise financeira atingiria os principais pólos de poder e países considerados periféricos se consolidariam em economias emergentes. Assim, durante o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as estratégias de inserção internacional do Brasil sofreram reformulações, dentre as quais se incluía o estreitamento de relações com o chamado cone sul que abrangia, além dos vizinhos latinos, países como África do Sul e Índia.

Na esteira de FHC, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), eleito pela primeira vez em 2003, fomentou políticas internacionais brasileiras apoiadas no multilateralismo. Contudo, há que se reconhecer que as estratégias foram distintas. A diplomacia do governo Lula conseguiu dar ao Brasil o *status* de “grande país” através de seu *soft power*³⁹, afirmando a crença nas relações amigáveis entre os países vizinhos e assumido o papel de mediador nos conflitos. Deste modo, para além da aura de “credibilidade” que a política externa de FHC tentou consolidar diante dos agentes protagonistas do sistema internacional, Lula apostou na construção da aura de “autonomia” ao polarizar com tais agentes via estabelecimento de alianças na América do Sul. Além do fortalecimento da Cooperação Sul-Sul, o Brasil assumiu importante papel na articulação de blocos econômicos como o G20, em 2003, fundamental para a constituição do G3 (Ibas), composto por Índia, Brasil e África do Sul.

Deste modo, o gigante latino passa a ser, novamente, um destino possível para muitos imigrantes. Digo ‘novamente’ porque a presença do imigrante é traço constitutivo de nossa história desde a chegada dos portugueses, passando pela imigração forçada daqueles que foram trazidos nos navios negreiros, pelas empreitadas colonizadoras de holandeses e franceses em terra *brasilis*, e pela política de branqueamento da população com o incentivo da imigração europeia e, posteriormente, da japonesa, em fins do século XIX. Atualmente, o cenário não é diferente: haitianos, senegaleses, camaroneses, nigerianos e angolanos que, de maneira generalizante, chamamos de africanos; sírios, libaneses, turcos que rotulamos como “árabes” ou

³⁹ Conceito formulado por Joseph S. Nye nos anos 90 para referir-se às características culturais, morais e ideológicas de coação a outros países.

“muçulmanos”, coreanos, chineses, paraguaios e bolivianos, dentre tantas outras nacionalidades, compõem o mosaico migratório brasileiro nesta passagem do século XX para o XXI. Interessam-me os imigrantes latinos, mais especificamente os bolivianos.

A digressão geopolítica anterior e brevemente traçada se deve à necessidade de demarcar o período de imigração boliviana a ser descrito neste trabalho e delinear a sequencialidade temporal (1990 – 2010) e circunscrição espacial (a cidade de São Paulo) que interessam a essa pesquisa, bem como de descrever as relações estabelecidas entre Brasil e Bolívia neste contexto.

Não há um consenso numérico, entre os diversos órgãos, quanto à imigração boliviana na metrópole paulistana: o Consulado da Bolívia estima a existência de 50 mil bolivianos indocumentados, a Pastoral do Imigrante calcula 70 mil indocumentados, para o Ministério do Trabalho e Emprego este número varia entre 10 e 30 mil, já o Ministério Público estima que vivam na grande São Paulo cerca de 200 mil bolivianos (regulares e irregulares); o consulado da Bolívia estima 340 mil; e, segundo dados não oficiais da comunidade estabelecida na cidade, este número chega a 500 mil. O fato é que os bolivianos constituem, atualmente, a segunda maior colônia de estrangeiros da cidade, a primeira é de imigrantes portugueses. Em seguida, temos uma tabela sobre a presença de imigrantes latinos no estado de São Paulo:

TABELA 1
País de nascimento dos Imigrantes no Estado de São Paulo
Países selecionados da América Latina, 1940 a 2010

Período	Argentina	Bolívia	Chile	Paraguai	Peru	Uruguai
1940	7.121	81	201	572	80	825
1950	6.775	176	225	951	109	994
1960	7.597	1.516	626	1.625	355	1.332
1970	7.998	3.111	817	2.203	505	1.884
1980	11.130	4.322	11.163	2.753	886	3.783
1991	10.743	6.462	13.034	3.299	1.651	3.964
2000	9.736	10.222	10.947	4.143	2.926	3.914
2010	8.566	27.754	8.879	6.032	4.868	3.041

Tabela 4: País de nascimento dos imigrantes no Estado de São Paulo

Certamente é preciso levar em consideração o fato de que este número tem como base os imigrantes regulares, e também que se trata do Estado e não da cidade de São

Paulo. Entretanto, para fins de análise, me interessa destacar os dados referentes às três últimas décadas. De 1991 para cá o número de imigrantes vindos da Argentina, Chile e Uruguai caiu, enquanto aqueles vindos do Paraguai, Peru e Bolívia só fez crescer, sendo que a presença boliviana é a que se faz sentir de maneira mais expressiva. A respeito da Região Metropolitana de São Paulo, observemos o gráfico a seguir:

Tabela 5: Segunda geração de imigrantes latino-americanos na Região Metropolitana de São Paulo

Tabela 6: Perfil dos imigrantes

Notemos que, a partir de 1990, o número de bolivianos no estado de São Paulo quadruplicou. No período de 1989 a 1993 a Bolívia foi governada por Jaime Paz Mora

que costuma ser reconhecido pelos êxitos alcançados no que se refere ao trato com os indígenas. Em 1990, por exemplo, houve em seu governo a decisão de não utilizar repressão policial contra a Marcha por La Dignidad y Territorio, organizada pelas comunidades indígenas do oeste boliviano (Oriente) que, diferentemente dos indígenas do Altitplano, principalmente aimarás e quéchuas, nunca haviam tido interlocução com o governo, acesso à mídia e reconhecimento de suas terras ancestrais. Contudo, o governo de Zamora também tinha interesse em ampliar os investimentos internacionais no país, como, por exemplo, com a exploração de lítio na região do Salar do Uyuni, pela empresa americana Lithium; mas não obteve êxito graças à pressão dos trabalhadores do Altiplano Sur. Assim, em 1990, o contrato foi revogado.

No início da década de 1990, o cenário na Bolívia é caracterizado, pelo sociólogo Carlos Toranzo, pelo inchaço urbano consequente do êxodo rural, marginalização da população rural (cerca de 42% do país), ausência de mercado interno, rarefação do poder do Estado em vários lugares do país, clientelismo e fragmentação na ordem política e, além disso, pela dependência crônica de organismos financeiros internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional).

Depois de Zamora, Sanchez de Lozada assumiu o poder tendo como estandarte um projeto reformista, o “Plan de todos” cujos pilares eram: a capitalização de empresas estatais, a descentralização administrativa e a ampliação da capilaridade do Estado e a Reforma Educativa. Houve também, em 1994, a Reforma constitucional na qual o artigo primeiro da constituição de 1967 foi alterado e se passou a reconhecer o caráter multiétnico do país. A luta pelo reconhecimento do caráter pluricultural da Bolívia data de 1979, com a Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolívia (CSUTCB) e, em 1983, a mesma confederação radicalizou esta reivindicação exigindo que o país fosse reconhecido como plurinacional. O governo de Lozada preferiu se abrigar na categoria de multiétnicidade, a fim de se esquivar das consequências jurídicas que o conceito de plurinacionalidade acarretaria. Sob o manto da multiétnicidade e do pluriculturalismo, o Estado continuaria a ser definido como unitário.

Outra mudança importante ocorrida no governo Lozada diz respeito à representação parlamentar na figura de deputados uninominais eleitos por votos diretos. Isto fez com que o número de parlamentares indígenas no Congresso Nacional quase triplicasse nas eleições seguintes (1997 e 2000). Foi ainda no governo Lozada que se instituiu a Lei de Participação Popular, a fim de combater o problema da ausência de

autoridades nacionais em um vasto território boliviano e a exclusão de parte da população rural do sistema político nacional, num país caracterizado por grande dispersão demográfica: 36% dos bolivianos vivem em comunidades com menos de 250 habitantes. Com a Lei da Participação Popular, o número de municípios quase triplica e novos mecanismos de repasse dos recursos nacionais são criados proporcionalmente à população de cada município. Contudo, o modo centralizador como Lozada conduziu a implementação da Lei de Participação colocou em evidência um paradoxo visto com desconfiança pela população, assim como pelos seus opositores: como se implementa uma lei de participação sem participação?

Em 1997, depois de Lozada, o ex- ditador Hugo Banzer, que governara a Bolívia entre 1971-1978, e seu partido, a Acción Democrática Nacionalista (ADN), conseguiu estabelecer a chamada “megacoligação” que funcionou estrategicamente, devido à debilidade de sua legitimidade eleitoral. Tenta retomar a agenda neoliberal implantada no país em 1985. Seu governo foi marcado pela contração do PIB boliviano. Em 2000, a crise econômica resultou em verdadeira convulsão de movimentos sociais. Houve forte pressão dos campesinos para que o governo revisse a Lei de Instituto Nacional de Reforma Agrária (INRA). Muitas estradas foram bloqueadas e também houve forte confronto com as forças policiais, de modo que, neste ano, o governo decretou estado de sítio. Pouco depois do decreto, a Polícia também criou motins reivindicando melhores salários. Tal cenário ilustra, segundo Camargo, dois traços bastante característicos da Bolívia:

O nacionalismo, que frequentemente traduz-se em hostilidade e antipatia a investimentos estrangeiros, sobretudo em segmentos estratégicos (como gás, água e recursos minerais em geral), e a indocilidade corajosa de seus setores populares, muitas vezes próximos da incoercibilidade na defesa de suas demandas (Camargo, 2006, p.188)

Sob pressão por renúncia e acometido por um câncer, Banzer foi substituído pelo vice-presidente, Jorge Quiroga, cuja imagem era de um tecnocrata internacionalmente bem articulado. Em seu curto período no poder, envolveu-se na formulação de uma política econômica para o país.

Sanchez de Lozada é reeleito em 2002, mas encontra uma Bolívia diferente daquela por ele governada entre 93 e 97. O país está fragmentado por inúmeros movimentos sociais inconformados com a pobreza e a exclusão. O inconformismo se

agrava quando, em 2003, um pacote de medidas fiscais foi lançado sob pressão do FMI. Então, abandonado por seus aliados, o presidente é forçado a renunciar e, em seu lugar, fica o vice-presidente Carlos Mesa – intelectual, historiador e jornalista sem filiação partidária – que experimenta um governo-civil constitucional sem a participação de partidos políticos. Nota-se, pelos acontecimentos até aqui narrados, que o povo boliviano é avesso à exploração de seus recursos naturais pelo capital estrangeiro e se interpõem sistematicamente por meio de protestos. Isto se deu com o lítio, com a água e também com o gás. Sendo assim, na tentativa de buscar legitimidade popular para a política de exportação de gás do país, Mesa convocou um referendo que foi realizado em julho de 2004.

Em 2006, Evo Morales chega ao poder ao obter quase 54% dos votos. No Brasil, Lula havia iniciado seu primeiro mandato em 2003. As biografias dos dois líderes (Lula e Morales) apresentam semelhanças: ambos possuem escolaridade considerada baixa, chefiaram sindicatos (Lula o dos Metalúrgicos e Morales a “Coordinadora de Productores de Coca” que, mais tarde, daria origem ao partido “Asamblea Soberana Del Pueblo”, em 2002 rebatizado como Movimiento al Socialismo - MAS) e as profissões, metalúrgico e cocaleiro, marcam de maneira contundente a identidade política desses governantes, bem como o modo como são encarados por diferentes segmentos da sociedade.

Todavia, a semelhança entre eles não se deve apenas a aspectos biográficos, mas também estratégicos. Em novembro de 2005, na cidade de Santa Cruz de La Sierra, onde aconteceu a XIII Reunião de Cúpula Ibero-Americana, Lula e Morales se encontraram para uma conversa à margem do evento.

Neste encontro, Morales pediu apoio e orientação do PT, “o irmão mais velho do MAS”. Segundo consta no relato da conversa, o Chefe de Estado Brasileiro orientou estrategicamente o líder do MAS, apontando dois caminhos para o partido: priorizar a moderação e o diálogo, a fim de conseguir apoio para chegar ao êxito eleitoral; ou reforçar a identidade partidária, tendo o protesto como conduta política, sendo que o segundo caminho deixaria o partido durante muito tempo na posição de oposição. O petista enfatizou a importância do pragmatismo como trajetória política progressista ⁴⁰.

⁴⁰ Palavras de Ivan Iporre, assessor próximo de Morales, em conversa com Alfredo José Cavalcanti Jordão de Camargo, em 15 de maio de 2004, na cidade de La Paz. (Cf. CAMARGO, 2006, pp.206-7)

Bem, Evo trilhou o caminho do êxito eleitoral e Lula conseguiu se reeleger e eleger Dilma Rouseff por duas vezes. Ela tentou seguir a receita do governo de coalizão, porém, sofreu um golpe parlamentar que a depôs do governo e, desde 2016, a direita está no poder. Tanto o MAS e PT se curvaram ao pragmatismo político. Todavia, Evo se mantém no poder.

Na Bolívia, Morales, pertencente ao povo aimará, aquele que fez resistência frente ao projeto hegemônico da língua quéchua no início da colonização hispânica, enfrenta dificuldades; desde a primeira vitória eleitoral em 2006, se desdobra para conciliar o setor agroindustrial, os sem terra e os indígenas, para diminuir as contradições existentes entre uma elite economicamente ocidentalizada e o povo com cara de índio e que não fala castelhano. A adesão ao seu governo possibilitou que ele continuasse no comando do país por três mandatos consecutivos. Desejoso por continuar no poder (na opinião dos adversários políticos do MAS), por dar continuidade a seus projetos (na opinião de quem apóia Morales), por exercer um terceiro mandato (segundo a justificativa do governo, a contagem deveria ser feita a partir da promulgação da nova constituição boliviana, implementada em 2009), Evo propôs um referendo para que os bolivianos decidissem se ele poderia ou não se candidatar novamente à presidência em 2019. O referendo aconteceu em fevereiro de 2016, 48,69% dos bolivianos votaram SIM enquanto 51,31% votaram NÃO.

Figura 33: Charge publicada no jornal El Diario, La Paz, Bolívia, 17 de janeiro de 2016

Lula, aquele que sofreu críticas por falar “com nós”, por não fazer concordâncias verbais, por não empregar o plural corretamente, conseguiu grande apoio político dos setores menos favorecidos da sociedade, principalmente nas regiões norte e nordeste do país. No entanto, o crescimento econômico e os programas sociais fomentados no governo do PT parecem não ter sido suficientes para extinguir o abismo econômico existente entre ricos e pobres. O governo Dilma parece ter feito ainda mais concessões e, graças às alianças partidárias, estamos tendo perdas em relação a vários direitos conquistados, dentre eles os trabalhistas (um exemplo é a aprovação pela Câmara dos Deputados da PL4330/04, lei da terceirização).

Diante de um cenário político no qual abundam a corrupção, a manipulação midiática e as manifestações populares, o PT foi perdendo as condições da tão ambicionada governabilidade. Mas por aqui nossos políticos não tiveram a dignidade de chamar o povo às urnas para decidir se, diante da crise de representatividade pela qual passa nossa imatura democracia, convocaríamos novas eleições. O caminho escolhido foi o do conchavo, o da parcialidade, da orquestração de interesses entre representantes dos três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) para culminar num processo de “*impeachment*” ou num “golpe” (essas duas palavras resumem a luta pela narrativa a propósito da queda de Dilma Rousseff, luta que ainda está em curso)⁴¹.

A irmandade política que parecia se configurar em um projeto de esquerda em ambos os países parece não ter alcançado êxito, pois à medida que a economia boliviana foi crescendo, a brasileira, por sua vez, passou por instabilidade política e também econômica, a ponto de, em 2016, o crescimento econômico da Bolívia ter sido de 4,3% enquanto o Brasil sofreu retração de 3,6%.

Com a reforma trabalhista e o aumento do desemprego, as relações de trabalho estão se enfraquecendo, no sentido de que o proletariado se precariza cada vez mais graças às terceirizações e ao trabalho sistemático de dissolução do conceito de classe. O precariado é definido por Villar (2010) como “el conjunto de trabajadores asalariados en situación precaria o de precariedad. Así el precariado es una parte del proletariado actualmente existente que estructuralmente comparte varios rasgos con el antiguo proletariado” (p.211).

⁴¹ Sobre os acontecimentos políticos que resultaram ascensão de Michel Temer à presidência recomendo o documentário “O processo”, de Maria Augusta Ramos.

Deste modo, muitos dos trabalhadores imigrantes e brasileiros situam-se abaixo do precariado, na medida em que não dispõem dos instrumentos legais que mediam as relações de trabalho. Em situações de crise, acirram-se os ânimos contra aqueles que possam representar a concorrência no mercado de trabalho, como, por exemplo, *nuestros hermanos, pero no mucho*, os imigrantes. Enfim, são nas condições descritas nessa narrativa de macronível que se constituem meus sujeitos/objetos de pesquisa com os quais me encontrei na escola de educação infantil. Voltemos a eles.

4. NARRATIVA DE OBSERVAÇÃO: ANO II

“E, no entanto, há sempre um gesto esboçado, um riso contido, um silêncio escondido que partilhamos em cada encontro. Na suspensa intenção de um abraço nos vamos adiando irmãos”. .”(Mia Couto, “As areias do imperador”, v. 3 “O bebedor de horizontes”, p.278)

4.1. O reencontro e o método

Em 2017 eu comecei a trabalhar em outra escola e em outro horário, portanto, não poderia mais observar as crianças no período da manhã. Consequentemente, não veria mais Josué. A professora que havia intermediado minha entrada na EMEI havia sido chamada para assumir a direção de outra unidade, pois passara em concurso público da prefeitura de São Paulo. Sendo assim, muita coisa havia mudado. Felizmente, o vínculo estabelecido com o coordenador pedagógico permanecera e ele me acolheu prontamente quando lhe enviei um email dizendo que gostaria de prosseguir com minhas observações. Solicitei que ele falasse com as professoras do período da tarde cujas turmas tivessem maior número de crianças de origem boliviana.

A professora Silvia se dispôs a me receber. Sua turma, o Infantil I 5B, tinha um total de 33 crianças de 4 anos, das quais 12 eram de origem boliviana. Era 18 de abril de 2017 quando cheguei para o primeiro dia de observação. Apresentei-me à professora que se dirigia a um dos parques da escola onde estavam as crianças da sua turma. Quando chegamos ao parque, avistei Josué. Sua família o matriculara no período da tarde. Aproximei-me dele e do grupo de crianças que estavam no trepa-trepa e disse “Oi, Josué!”. Ele me olhou e sorriu. “Como está sua mãe?” “Mãe casa”, ele respondeu.

Passei pouco tempo com a turma de Silvia (18 horas), pois me interessava continuar observando Josué. Então, conversei com ela, com o coordenador pedagógico e também com Andréa, a professora de Josué. Eles concordaram com a minha mudança de turma e assim se deu nosso reencontro. Iniciei minhas observações no Infantil II 6D no dia 17 de maio de 2017 e com eles permaneci até o final de agosto, totalizando 30 horas de observação e 8 horas de atividade de contação de histórias. Dediquei também algumas horas à análise dos prontuários das crianças, aproximadamente 4 horas. Sendo assim, as observações do ano II totalizaram 60 horas.

Diferentemente do ano I, no qual as análises foram realizadas tendo como ponto de partida os registros escritos sobre os acontecimentos do cotidiano escolar, no ano II tenho como foco as gravações realizadas durante uma semana de contação de histórias, de 21 a 24 de agosto. A partir da contação da história feita no Ano I, pude reavaliar alguns procedimentos metodológicos: 1) eu precisaria ter um grupo com menor número de crianças para fazer com que, além de ouvir, elas falassem; 2) necessitaria também de uma pessoa para filmar as interações com um equipamento melhor⁴²; e 3) era fundamental pensar em estratégias para que as crianças pudessem narrar, utilizando outras linguagens que não exclusivamente a verbal.

Para tanto, planejei duas sessões de contação e uma de leitura de história para as crianças⁴³. No primeiro dia, contei uma versão da história da colonização. Foi a forma encontrada para introduzir as crianças no contexto da pesquisa. Assim, recriei oralmente a história da dominação luso-hispânica na América Latina.

No segundo dia, contei a história “Um coelho, uma onça e dois queijos”, retirada do livro de “A Kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia, seleção e adaptação de Susana Ventura”. A contação foi feita com a manipulação de fantoches e objetos. No terceiro e último dia, fiz a leitura do texto e “Rockhochito”, também do mesmo livro.

Ao final de cada contação e leitura, as crianças realizaram algumas propostas de construções narrativas, utilizando diferentes linguagens: no primeiro dia, a pictórica, (Giz de cera preto e aquarela sobre Canson A3); no segundo dia, a teatral, na modalidade manipulação de fantoches e objetos; e no último dia, a linguagem oral, contação apoiada em suporte escrito/pictórico, um livro.

Procedendo assim eu pretendia registrar as interações e propiciar o contato das crianças com histórias bolivianas, bem como ouvi-las e fazer com que se ouvissem entre si. O registro realizado por meio de filmagem seria feito por uma terceira pessoa. Por um lado, essa metodologia apresenta a desvantagem de que o olhar detrás da câmera

⁴² Tentei o uso de celular na contação realizada no Ano I, mas por ter sido realizada em um ambiente aberto, ruidoso e com várias crianças, a qualidade do som e da imagem ficou ruim.

⁴³ É possível afirmar que a escola, no exercício de sua função alfabetizadora, tende a valorizar muito mais o livro, a letra impressa. No intuito de ir na contramão dessa valorização, principalmente na Educação Infantil, quando as crianças ainda não escrevem, é que dei prioridade às narrativas orais, embora eu tivesse me apoiado em livros para contá-las, ou seja, é inegável a importância do registro de tais narrativas para que elas possam ser passadas adiante, contudo, é preciso considerar a possibilidade de equilibrar, na rotina da Educação Infantil, momentos de histórias lidas e de histórias contadas.

não era o meu; por outro lado, essa mesma desvantagem me trouxe a oportunidade de me observar enquanto pesquisadora/professora/contadora de histórias.

De um total de aproximadamente 4 horas de gravação, feitas com uma Canon 60D, selecionei aproximadamente trinta minutos para análise. E é a propósito dos dados encontrados nesse recorte narrativo-temporal que discorrerei neste capítulo. O critério para a seleção das cenas foi primeiramente a presença e a fala de Josué, bem como os momentos em que eu contava a história, a fim de que fosse possível estabelecer a comparação entre a história ouvida e a história contada pelas crianças.

Para a realização dessas sessões foi necessário conversar com o coordenador e a diretora, para que eu pudesse usar a sala de informática da escola e estabelecer um sistema de rodízio com a professora, de modo que ela ficasse com metade da turma em sala e eu com a outra metade. A expectativa era que eu gastasse em média 45 minutos com cada grupo, mas por vezes esse tempo foi excedido.

No âmbito da educação infantil há poucas pesquisas a respeito de como se dá a conquista da narrativização pela criança, talvez isso tenha a ver com a dificuldade de tomar como objeto de análise os registros orais. Parto do pressuposto de que não se trata pura e simplesmente de uma atividade de reconto, uma vez que ao manipular os materiais disponibilizados, as crianças criam seus próprios rituais de contação de histórias ou de comportamento leitor, no caso em que se parte do livro.

Na semana anterior às sessões de contação de história, enviei às famílias o termo de autorização de uso de imagem e, a propósito da elaboração desse termo, abro aqui um parêntese. Quando mostrei o texto do termo ao coordenador pedagógico, ele me perguntou se eu não enviaria uma versão em espanhol. Eu respondi que não havia pensado a respeito, mas poderia providenciar. E eu já havia notado que alguns recados presentes no mural da escola estavam escritos em português e espanhol.

Figura 34: Texto bilingue no mural da EMEI

Durante o período de observação no Ano I, não havia visto bilhetes bilíngues. Então, pedi à professora a agenda de algumas crianças e pude notar que alguns recados, não todos, feitos pela coordenação, estavam escritos em português e espanhol. Depois, conversando com o coordenador, pude constatar que essa era uma iniciativa dele que falava um pouco em espanhol e recorria ao Google tradutor para elaborar os textos. Contudo, como a demanda de bilhetes era muito grande, não era possível realizar esse processo sempre, mas este cuidado estava sendo tomado especialmente com os recados que ficavam no mural. Então, elaborei uma nova versão do termo em espanhol⁴⁴ e entreguei somente a versão em português para as crianças que não eram de origem boliviana e as duas versões para as que eram.

⁴⁴ As duas versões do termo de autorização, bem como o bilhete enviado às famílias, a fim de deixá-las cientes do objetivo das filmagens constam nos anexos desse trabalho.

Esse episódio me fez pensar sobre vários aspectos do uso da língua na comunicação da escola com as famílias. Segundo conversas que tive com a professora Helena, as famílias de origem boliviana costumavam ser mais ‘fechadas’ e ela acreditava que isto se dava às suas dificuldades para a compreensão da língua portuguesa, o que se refletia também na não leitura ou não entendimento dos bilhetes, uma vez que essa é uma prática bastante comum na Educação Infantil: utilizar as agendas das crianças como instrumentos de comunicação com as famílias. Quando eu estava observando a turma da professora Silvia (5D), em determinado dia, pedi para olhar as agendas e me deparei com o seguinte bilhete:

São Paulo, 19 de abril 2017 (5D)

Eu, [blank], portador do RNE: [blank],
e do CPF: [blank], pai do aluno: [blank],
da turma "5D", solicito
licença para que não faltar as aulas, por um lapso
de: 90 dias, por motivo de viagem para Bolívia,
questão familiar.
Pezo sua compreensão.

Figura 35: Solicitação de afastamento para viagem à Bolívia

A leitura de tal bilhete me levou a crer que não é possível generalizar a respeito da dificuldade de comunicação com as famílias, já que o pai redige um texto formal, através de uma prática translingue na modalidade escrita e alcança plenamente sua função comunicativa, ou seja, “poda” (pueda/possa), “lapzo” (lapso/período), “viaje”, “pezo” (pido/peço) e “comprenção” (comprensión/compreensão) não impedem que os envolvidos no contexto comunicativo construam o sentido. Penso que, dada a formalidade da solicitação, o bilhete foi bem recebido pela professora, no sentido de que

ela não teceu nenhum comentário a respeito da escrita do pai de Carlos e relatou ser bastante comum que as crianças de origem boliviana se afastem da escola para viajarem e que também, algumas vezes, elas acabam não retornando.

Ao observar as agendas na sala da professora Helena (6D) me deparei com outro bilhete que contrastava bastante com o que fora escrito pelo pai de Carlos, por ser mais informal e menos complexo, do ponto de vista da organização sintática.

Figura 36: Bilhete sobre perda de blusa

A propósito desse bilhete, a professora pareceu compadecida com a dificuldade de escrita da mãe de Jasmin, ao dizer: “Tadinha, olha como eles escrevem!”. Embora a função comunicativa também tivesse sido alcançada plenamente, a reação ao uso de “perdeo” (perdeu/perdió), “brusa” (blusa/blusa), “grosa” (gruesa/grossa), “ciper” (zíper/ziper) e “ten”(tem/tiene), tem um juízo de valor que se aproxima àquele atribuído a quem não faz uso da variante padrão em português brasileiro. É preciso ponderar que as recepções dos bilhetes foram de professoras diferentes.

Esse parêntese que agora fecho, a respeito da comunicação escrita da instituição com as famílias, se relaciona com os procedimentos por mim adotados para a realização das filmagens, pois, ao ser questionada pelo coordenador a respeito da versão do bilhete em espanhol, percebi que estava deixando de lado o fato de que as famílias de origem boliviana poderiam não entender e, conseqüentemente, não autorizar o uso das imagens.

Por isso decidi enviar o texto da autorização em versão bilingue para as famílias de origem boliviana e somente em português para as demais. Antes disso, estive presente na reunião com as famílias, para me apresentar e dizer que enviaria as autorizações e a respeito do que ela tratava se tratava. Na ocasião da reunião, pude também conhecer a outra professora de Josué⁴⁵.

Do total de 28 crianças de 5 anos, matriculadas no 6D, 13 eram de origem boliviana e 3 nascidas na Bolívia. Consegui, ao todo, 19 autorizações. Estive na porta da escola durante a saída dos alunos, pedindo para que os familiares assinassem o termo, mas algumas crianças utilizavam transporte escolar e algumas famílias não viram a agenda, ou não quiseram preencher. Embora eu tivesse escrito no termo que as crianças sem autorização não participariam da atividade, achamos (eu e a professora Helena) que seria excludente fazê-lo, então, tomamos o cuidado de colocar as crianças sem autorização em um grupo que não fosse o de Josué, cuja autorização estava em ordem. Deste modo, as crianças sem autorização participaram das atividades e foram gravadas, entretanto, não tomarei essas gravações como objeto de análise.

Curioso notar que das 16 famílias que receberam as autorizações em português e espanhol apenas uma preencheu a versão em espanhol, uma preencheu as duas versões e nove (inclusive a de Josué) preencheram a autorização em espanhol; já das outras cinco eu não obtive respostas. Quanto às doze famílias que não eram de origem boliviana, só não consegui três autorizações, do total de doze. Com as autorizações em mãos, demos início às gravações.

Os trechos selecionados para a análise seguem transcritos nas próximas seções. As minhas falas serão indicadas pela letra **P**, as do cinegrafista com a letra **V**, as das crianças serão indicadas pela letra **C** mais o número atribuído conforme a ordem em que a fala delas aparece no vídeo. **CC** será a marca utilizada para as falas em conjunto e as falas de Josué serão marcadas pela letra **J**. As descrições das cenas estarão entre parênteses.

⁴⁵ O período de permanência das crianças na escola é de 6 horas (das 13h às 19h) e o das professoras com cada turma é de 4 horas (das 11h às 15h e das 15h às 19h). Então, cada grupo de alunos tem duas professoras. Como eu realizava as observações no período das 15h às 18h30, nunca havia me encontrado com a professora que recebe as crianças.

4.2 Primeiro dia: Uma versão da história da Colonização

P: Pode sentar ali, olhando para lá, a história vai acontecer ali... (Apontando para as 11 crianças que adentram a sala o lugar em devem se sentar)

C1: Olha! Os computadores! Que legal, os computadores!

C2: Oi, tio! Que você tá olhando? (dirigindo-se ao cinegrafista que está no fundo da sala)

V: Lá... eu vou filmar. Olha lá a história, pra lá... (diz o cinegrafista à C2)

P: Vocês sabiam que existe uma fada da história? (Posicionando-se atrás de duas cadeiras nas quais se encontra estendido um tecido preto)

V: Mais alto... (sussurra, dirigindo-se à P)

P: Sabia?

CC: Não!

P: Existe uma fada da história. Ela guarda um monte de histórias dentro da cabeça e do coração. Quando a gente respira bem profundo (respirando profundamente e convidando as crianças a fazerem o mesmo), a fadinha bate asas (faz gestos com a mão simulando vôo) e traz uma nova história pra gente! Sabia? Então, agora a gente vai respirar mais uma vez e eu vou tocar um sino mágico, um sino que desperta fada. Eu vou tocar o sino três vezes. Quando eu tocar uma vez vocês vão levantar um dedinho, quando eu tocar duas vezes, vocês vão levantar dois dedinhos, quando eu tocar três vezes vocês vão cantar esta canção: Era uma vez, era duas, era três e o mundo inteiro se fez! Vamos ver se vocês aprenderam?

CC: Sim!

P: Vamos lá?

P e CC: Era uma vez, era duas, era três e o mundo inteiro... (cantam juntos e gesticulam) **P:** Vocês estão bons, mas agora vocês vão ficar ótimos. Vamos cantar só mais uma vez... **P e CC:** Era uma vez, era duas, era três e o mundo inteiro se fez... (cantam juntos e gesticulam)

P: Agora vai ser pra valer! (As crianças respiram três vezes e P toca o sino pela primeira vez. As crianças levantam um dedo. Toca o sino novamente e as crianças levantam dois dedos, toca pela terceira vez e começam a cantar).

P e CC: Era uma vez, era duas, era três e o mundo inteiro se fez...

P: (Começa a contar a história, utilizando-se de duas cadeiras cobertas com tecido preto, delimitando a área da encenação. Numa das cadeiras estão os mapas da Bolívia e do Brasil presos por prendedores à cadeira). Há muito tempo atrás, numa terra chamada Espanha, viviam os espanhóis. Eles nunca tinham saído da Espanha. A Espanha tinha uma saída para o mar e eles queriam saber o que é que tinha lá do outro lado do mar, mas eles achavam que se eles fossem navegando ia ter um abismo lá no fundo do mar, onde o sol se põe (Faz o som com a boca imitando algo deslizando)e eles iam morrer afogados. Eles também achavam que no mar existia um monstro de três cabeças, sete braços e oito caudas. Eles tinham muito medo de que no mar tivesse um buraco negro que engolisse o barco e levasse todos mortos para o fundo do mar... Eles tinham muito medo, mas eles tinham mais curiosidade. Eles queriam saber se lá, do outro lado do mar, viviam outras pessoas. Se lá do outro lado do mar tinha outras terras. Então, um dia eles criaram coragem e saíram navegando. Eles enfrentaram ventos e tempestades, chuva, mares bravios... Muitos navios que iam para lá naufragaram e homens morreram afogados, eles tinham doenças, passavam mal... Mesmo assim eles prosseguiram a viagem. Muitos dias depois, eles avistaram uma nova terra. Nesta terra viviam outras pessoas que eles não conheciam. Essas pessoas falavam outras línguas e se vestiam de outra maneira. Os portugueses tinham barba, os portugueses usavam casacos longos. Essas pessoas que viviam aqui eram outros povos que se chamavam os povos Maias, Incas e Astecas. Eles tentaram conversar, mas eles não se entendiam. (Corte na gravação)

Não tinham armas de fogo. Logo eles foram sendo mortos. Eles mataram muita gente. Esses povos daqui (apontando para os mapas do Brasil e da Bolívia) eles chamaram a todos de índios. Com o tempo eles foram se escondendo, mas foram morrendo também. Eles tomaram conta de tudo, de tudo. Ensinaram eles a falar uma língua que era o espanhol. Não queriam mais que eles falassem as línguas deles. Eles falavam quéchua, aimará e um monte de outras línguas. Logo, logo, os portugueses que eram vizinhos dos espanhóis ficaram sabendo que do outro lado do mar havia muito ouro. Então, sabe o que eles fizeram? Viajaram também, enfrentaram os mares, enfrentaram os medos, as tempestades, as turbulências... Eles quase naufragaram, muitos morreram no caminho, mas enfim eles chegaram à terra que era pertinho daquela em que os espanhóis tinham chegado. Eles chegaram ao Brasil. Aqui também tinha muita gente. Aqui viviam muitos povos que falavam muitas línguas diferentes, que se pintavam de um jeito diferente... Só

que eles não usavam ouro, eles usavam plumas, eles usavam ossos, eles usavam sementes para se enfeitar. Faziam brincos, faziam pulseiras, faziam cocares para por na cabeça. Então, os portugueses tentaram dizer para eles “Onde está o ouro? Vocês também têm ouro? Mas os indígenas não sabiam de nada de ouro não. Então os portugueses ficaram nervosos, porque eles queriam ficar tão ricos, tão ricos quanto os espanhóis estavam. E os índios não queriam trabalhar para eles de escravos. Os índios não precisavam trabalhar de escravos. Eles queriam comer, eles caçavam; queriam comer, pescavam. Depois, plantavam. Tudo a natureza dava, não precisavam trabalhar. Mas os portugueses tinham o quê? Arma de fogo. E começaram a matar os índios (Simula som de arma com a boca enquanto aperta um prendedor de roupas). Muitos índios morreram, muitos se esconderam na mata porque a mata era segredo deles. Os portugueses não sabiam como se esconder. Então, os índios foram morrendo. Por isso que hoje tem pouco índio no mundo. Porque os portugueses e espanhóis mataram muitos e hoje ainda continuam matando... Os brasileiros mesmos estão matando os índios. Muito tempo se passou. Eles foram embora e a terra já não era mais nem dos portugueses nem dos espanhóis. Essa Terra passou a se chamar Bolívia e essa aqui Brasil (apontando para os mapas). Depois que os portugueses e os espanhóis não mandavam mais nem na Bolívia nem no Brasil, alguns bolivianos começaram a viajar para o Brasil em busca de trabalho. Aqui eles tiveram filhos e conseguiram, muitas vezes, uma vida melhor. Vocês conhecem algum boliviano? (Apenas uma criança de origem boliviana levanta a mão e uma outra que não era de origem boliviana. As demais fazem sinal negativo com a cabeça) Conhecem? Essa história continua amanhã. Amanhã eu vou contar para vocês histórias desse país, da Bolívia. Quem gostou?

CC: (as crianças levantam as mãos) Eu!

P: Bate palma! (Crianças batem palmas)

P: Essa história entrou por uma porta e saiu pela outra. Quem quiser que conte outra! E agora, pessoal, vocês vão pensar na parte da história que você mais gostou. Qual foi a parte da história que você mais gostou? (perguntando diretamente para uma criança de origem boliviana).

C3: Eu gostei... a parte da história... quando aquele barco outro...

P: Ele navegando? Qual foi a parte da história que você mais gostou? (se dirigindo a outra criança)

C4: Quando eles ficaram atirando.

P: E você?

C5: A parte igual da Lady (C3).

P: Qual foi a parte da história que você mais gostou, Josué?

J: Gostou ... (incompreensível)

P: Qual?

(Algumas crianças olham para Josué)

C6: Ele não falou nada...

C7: Ele falou dragão

P: Falou do dragão?

J: Falou o dragão.

C5: Ele disse o barco...

P: Você sabe que eles acreditavam que tinha dragões que viviam na água e que podiam acabar com eles...

C8: É mesmo?

P: É, eles acreditavam nisso. Eles tinham medo, eles tinham muito medo, mas eles enfrentaram o medo deles e atravessaram o mar mesmo...

C3: Prô, por que tem esse barquinho aí embaixo do rio? (apontando para o barco de papel que ficou embaixo do tecido).

P: Esse aqui é o barco que naufragou. Você sabia que até hoje tem um monte de barcos naufragados no fundo do mar? Alguns deles têm tesouros, alguns deles eram roubados por piratas.

C5: Os piratas?

P: Os piratas assaltavam os barcos cheios de ouro porque eles queriam roubar os ouros que estavam lá dentro.

C3: Por que os... por que eles amam ouro?

P: Eles adoram ouro. Então, agora sabe o que a gente vai fazer?

C5: Quê?

C8: Pintura!

P: A gente vai fazer um desenho.

CC: Êeeee!!!

P: Vocês vão desenhar a parte da história que vocês mais gostaram. Tá bom? Só que esse desenho vai ser com uma tinta que chama aquarela. Vocês já pintaram com aquarela?

CC: Nãããã! (Algumas crianças fazem negativa também com a cabeça)

P: A aquarela é uma tinta que precisa de água. Vocês têm que molhar o pincel na água, passar na tinta e depois passar no seu desenho...

C5: Ah! Eu tenho!

C9: Eu também!

CC: Eu também! Eu também!

P: Quando você for mudar de cor tem que limpar o pincel no papel e daí vai para outra cor. Combinado?

CC: Sim.

P: Então a gente vai precisar tirar esse pano porque pode molhar. Vamos abrir uma roda? (Levantando-se e convidando as crianças a fazerem o mesmo) Levanta um pouquinho... (Corte na gravação)

(Na cena seguinte as crianças já estão em roda)

P: (cantando) Oi abre a roda Tindolelê/ Oi abre a roda tindolalá/ Entra na roda!/ Entra na roda o tindolelê/ Entra na roda o tindolalá/ Bumbum no chão!/ Bumbum no chão o tindolelê / Bumbum no chão tindolalá. (nesse momento todas as crianças já estão sentadas na roda. P se levanta indo em direção aos materiais que serão utilizados na pintura e pega folhas de papel canson). Vocês vão escolher como vocês querem fazer o desenho. Eu vou dar a folha e vocês podem usar a folha assim (coloca a folha na vertical) ou assim (coloca a folha na horizontal e repete o gesto).

C4: Que grande!

P: Na vertical ou na horizontal. Ele falou que a folha é grande. É verdade. A folha é grande, então o desenho tem que ser grande...

CC: Grande.

P: Não faz desenho pequenininho porque senão ele vai ficar perdido na folha. Tem que fazer um desenho grande. Tá bom?

C3: Tá.

P: Eu vou dar folha e vocês escolhem como vocês querem usar, se é assim ou assim (mostrando novamente a folha nas posições horizontal e vertical e distribuindo-as para as crianças).

C10: Eu vou escolher ele deitado.

P: Todo mundo aqui sabe escrever o nome?

CC: Sim.

C4: Eu sei.

C3: Eu também. Ele não sabe (apontando para um menino sentado ao lado de Josué).

P: Quem não souber eu ajudo.

C5: Eu sei fazer meu nome.

J: Eu sei fazer meu nome eu.

C3: Eu quero de grande.

P: Você sabe fazer seu nome, Josué?

J: Eu sei fazer nome.

C9: Ele não sabe fazer nome (levantando do seu lugar e apontando para Josué).

P: Eu vou ajudar ele... Peraí (verificando se duas folhas não estão grudadas). Faltou folha pra você? Vem mais pra cá você (a criança se move para o lado). Vem mais perto dela, tem espaço. (Corte na gravação).

(As crianças já usaram o giz de cera preto para fazer o desenho e agora manipulam as aquarelas)

P: O que que você fez?

J: Um “naco”.

C5: Um barco.

P: Um barco. Nossa, Josué, que perigoso esse...

C3: Aqui, olha, esse é o rio (apontando para seu próprio desenho e mostrando para a colega ao lado).

C10: Eu também fiz o barco (olhando para a câmera).

C3: Você viu, Paola? Quando eu deixei cair, ele foi rolando (se referindo ao giz de cera)

C5: Eu sei, ele rola...

J: ubaão (conversando com P)

P: E o que mais que tem no mar? Tem tubarão, barco... (para Josué)

J: ubaão e naco

P: E tava chovendo?

J: Tava chovenho.

P: E cadê a chuva?

J: Não tava chovenho (pega o giz e começa a pintar)

P: Faz a chuva.

C5: Você fez o barco?

C3: Eu vou fazer o barco desse lado.

J: Eu fez um chuva.

P: Você fez uma chuva e o que mais você vai fazer?

J: Vai fazer uma sal.

P: O céu?

J: O sol

P: O sol. Chuva com sol, casamento de espanhol.

CC: (risos)

P: Sol e chuva? Casamento de viúva.

C3: Só pode ser sol... só sol ou só chuva.

P: Nunca viu os dois juntos?

C3: Não.

P: Às vezes quando tá muito calor faz sol e vem chuva, os dois juntos. Sol e chuva, casamento de viúva.

C3 e C5: (risos)

P: Às vezes vem a chuva e depois vem o sol. Chuva e sol, casamento de espanhol.

C3 e C5: (risos)

C3: Tá muito engraçado!

P: Quando vocês terminarem o desenho vocês podem por o giz ali naquele potinho, ali no meio (apontando para a bandeja de isopor no centro da roda). Só quando terminar, tá bom?

C5: Tá bom.

(Uma criança coloca o giz na bandeja, outra faz pontilhados com o giz fazendo barulho)

C3: Tô fazendo cabelo, cabelo de mulher...

J: Olha (chamando a atenção de P)

P: O que é isso?

J: uma ... aca

P: Uma barraca?

J: uma ... aca

(Câmera foca em uma criança desenhando)

C11: Uma ilha...

C12: Prô, eu não vou conseguir fazer pequeninho.

P: Vocês fizeram desenhos grandes que é muito bom.

C10: Tem que passar um desenho em todas essas ilhas... se você vai nesse barco vai chegar nessa ilha.

P: Agora eu vou começar a por água, tá bom? (pegando a garrafa d'água). Vocês vão tomar cuidado para não derrubar água no desenho, certo?

(Algumas crianças guardam o giz)

P: Pode terminar, Paola. Pode terminar com calma.

C10: Lá naquela ilha...

(Corte na gravação)

J: Azul.

P: Azul. Então pega lá...

C3: Eu vou pintar azul aqui no rio... eu vou precisar de muitas vezes azul.

J: Eu vou pintar a água então.

P: Pinta a água.

C5: Eu quero fazer...

(Corte na gravação)

4.3 Análise do primeiro dia

A propósito do meu objetivo, ao contar uma versão da história da colonização, pode-se dizer que era justamente romper com a colonização em pelo menos três planos: i. no da metodologia de pesquisa, ii. no da apresentação de um fato histórico para crianças pequenas e iii. no plano das relações de interação entre os pequenos. Em cada um desses planos, processos descolonizadores só parecem possíveis a partir do desejo de rompimento com a prescrição, pois à medida que esses três planos se organizam pedagogicamente, aumentam as chances de eles indicarem um 'como fazer' ao lidar com a interação de crianças de origem imigrante no interior da escola. Não tenho, nem de longe, intenções de estabelecer um 'como'. Interessa-me, sobretudo, narrar de que modo esse "como" aconteceu.

No plano da metodologia de pesquisa, pode-se notar um procedimento distinto (gravação) daquele apresentado no Ano I. Tal mudança se sustentou pelo fato de que, somente através do diário de campo, a descrição das vivências das crianças ainda parecia bastante limitada ao meu olhar; por outro lado, quando organizo uma situação didática delimitada num determinado tempo e espaço e preencho de uma intencionalidade,

que é a constituição de um corpus para pesquisa, estou eu novamente a prescrever. Entretanto, não é aí que habita a prescrição mais pesada. Ela se materializa, sobretudo, na forma da pesquisa que é a escrita. Abramovich e Rodrigues (2014) apontam como entrave epistemológico à realização de pesquisas descolonizadoras, no campo da Sociologia da Infância, a centralidade da escrita:

Somos totalmente prisioneiros de uma linguagem que se constitui como hegemônica e de sua gramaticalidade. Nesta linguagem não se pode gaguejar, não se pode ter lapsos, esquecimentos e nem mesmo hesitação. A centralidade dessa linguagem é escrita, a oralidade é subalternizada. Neste jeito hegemônico de falar e de constituir o real, já que na verdade a linguagem cria o real e as verdades, estão excluídos aqueles que não se expressam desse modo, como as crianças, por exemplo. As crianças não escrevem. E há sociedades com uma forte ênfase oral. A história oral é um instrumento que preserva o entrelaçamento entre história e subjetividade. Para isso, é preciso levar-se em conta os gestos, o timbre e o tom da voz, a política do rosto, a expressividade do olhar etc., e pouco entendemos sobre isso. (Abramovich e Rodrigues, 2014, p.470)

Sendo assim, é importante ressaltar que muito se perde na passagem dos vídeos para a transcrição. Outro aspecto que merece ser comentado é que a mudança metodológica da constituição dos dados, neste segundo ano, resulta em uma narrativa na qual as ações dos sujeitos/objetos de pesquisa são orientadas pelas atividades pedagógicas por mim planejadas. Logo, há uma intersecção entre os objetivos institucionais presentes nas atividades propostas que tendem a transformar a criança em aluno⁴⁶ e o objetivo da pesquisa que é justamente compreender os processos de hibridização identitária no interior da instituição escolar.

No plano da apresentação de um fato histórico para crianças pequenas, cabe fazer algumas reflexões no âmbito da política curricular, pois uma vez que a instituição escolar tem como característica a presença marcante de crianças de origem estrangeira, cerca de 30%, conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola, é importante questionar de que modo os sujeitos envolvidos no processo educativo lidam com essa característica da instituição.

⁴⁶ Atualmente, há uma tendência na Educação Infantil em usar o termo “criança” ao invés de “aluno”, na tentativa de enfraquecer os traços de escolarização que de algum modo desrespeitam a infância e também de romper com a passividade geralmente atribuída ao aluno: do latim *alumni* (sem luz) em oposição à potência da criança, do latim *creare* (aquele que cria). O fato é que, embora a mudança terminológica esteja em trânsito, a escola de Educação Infantil torna a criança ‘aluno’, à medida que a institucionaliza e espera que ela responda de determinada maneira às demandas dessa instituição.

Embora no Ano I eu tivesse notado uma preocupação da professora em lidar com a questão, não foi possível, a partir do diagnóstico registrado no Projeto Político Pedagógico da escola, perceber uma ação, ou melhor, um projeto institucional coeso que contemplasse a presença de crianças de origem estrangeira. Segue o diagnóstico apresentado no PPP:

A partir de pesquisa social realizada junto à comunidade escolar para melhor conhecermos a clientela atendida, identificamos que o perfil é bastante heterogêneo principalmente do ponto de vista étnico e cultural. Percebemos que a população é composta por moradores dos arredores, mas também de bairros vizinhos como Belém, Água Rasa, Brás e Bresser. A maioria das crianças frequentou CEIs da região, mora com suas famílias (pai, mãe e irmãos e, em diversos casos, tios, primos, avôs e avós). Atendemos crianças de abrigos da região que perfazem um total de 2% das crianças. Cerca de 30% das crianças são filhos e filhas únicos e únicas. O grau de instrução dos pais dos alunos é em sua maioria o de Ensino Médio (46,5%). Os não alfabetizados são 1,25%, os concluintes do Ensino Fundamental I são 9,25% do total, Ensino Fundamental II, 27,4%, e concluintes do Ensino Superior são 15,5%. A renda familiar tem como provedores pai e a mãe conjuntamente em 86% das famílias. Apenas 12% das mães e 3% dos pais não trabalham. Interessante observar que 32% das mães e 17% dos pais trabalham em sua própria residência. Ao analisarmos os locais de origem das famílias que responderam nosso questionário, verificamos que, atualmente, temos 9 crianças que frequentam a U. E. nascidas na Bolívia e 5 nascidas em outros países. Porém, a diversidade e heterogeneidade aparece com mais relevância quando analisamos os locais de origem das famílias, pois 226 famílias vieram das diferentes regiões brasileiras. É significativo o número de famílias estrangeiras (cerca de 90 famílias) originárias da América do Sul e alguns países africanos - Congo, Angola, Lybia e Síria são alguns deles. Portanto, cerca de 30% de nossos alunos são de origem estrangeira. A grande maioria dos imigrantes é de origem boliviana (cerca de 78 famílias) que se dedicam ao trabalho nas confecções da região. Alguns escolhem a Unidade Educacional pela proximidade física de sua residência, mas muitos preferem reportar-se a ela pela qualidade dos serviços prestados, pelo respeito à diversidade e pelo espaço físico amplo que oportuniza o contato com a natureza e as brincadeiras ao ar livre. As expectativas dos pais com relação ao trabalho da escola para 2015 estão relacionadas à atenção individual da equipe às necessidades das crianças, como atitudes de proteção, carinho e respeito, boa educação e cumprimento de regras para o bom convívio social. Citam a importância do acesso aos bens culturais em suas diferentes apresentações e a preocupação com o acesso indiscriminado aos recursos midiáticos (especialmente televisão e internet) sem orientação e supervisão do adulto. Revelam ainda que consideram as brincadeiras importantes na infância, valorizam o convívio com a natureza, e revelam grande preocupação com a alfabetização. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO p.4-5)

Vale ressaltar que o PPP ao qual tive acesso no ano de 2016, ou seja, no Ano I, trazia diagnósticos realizados em 2015, pois o diagnóstico do ano corrente ainda estava em construção. Voltarei a alguns dos dados presentes neste excerto quando da explicitação dos processos de hibridização identitária de Josué. Por ora, quero apenas

deixar claro que a ausência de projetos voltados à questão “heterogeneidade étnico e cultural” da escola direcionaram meu percurso metodológico no sentido de fazer com que, de algum modo, as crianças se dessem conta dos processos históricos que resultaram na diversidade presente nas turmas. Desse modo, deparei-me com outro desafio que é a abordagem de conteúdos relativos à História para crianças pequenas. Nas Orientações Curriculares⁴⁷ que orientam o trabalho com o campo de experiência, intitulado “Natureza e Cultura”, consta que

(...) as crianças podem aprender que há múltiplas culturas feitas pelos homens, cada uma delas rica em elementos simbólicos, em produtos artesanais artísticos. Podem aprender que, na história, muitos povos foram dominados por outros e que suas culturas foram praticamente destruídas ou desvalorizadas. Um triste exemplo disso é a cultura africana trazida para o Brasil pelos escravos e outros migrantes. Hoje busca-se, não só conhecer mais sobre as manifestações dessas culturas em diferentes aspectos, como sobre a história das nações africanas. Com certeza, aprender sobre esses aspectos, observar suas manifestações em nosso cotidiano e em outros contextos, poderá servir para combater preconceitos, lutar contra discriminações e dar às crianças de famílias afro-descendentes muitos motivos para se orgulhar de sua origem. O mesmo pode ser dito sobre o conhecimento de outras culturas como a chinesa, coreana, judaica, boliviana, portuguesa e tantas outras etnias. (SÃO PAULO, SME/DOT, 2007, p.100-101)

A fim de responder a essa demanda de conhecimento do processo histórico, bem como a da apreciação de elementos simbólicos produzidos no contexto da cultura boliviana foi que escolhi a contação de história como instrumento metodológico. Interessante notar, no excerto do documento anteriormente citado, que a cultura africana

⁴⁷ Há ainda dois outros documentos que devem ser levados em consideração: o Currículo Integrador da Infância Paulistana, de 2015 e o Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil, ainda em fase de discussão e consulta pública que deve ser lançado em 2019. O primeiro tem por objetivo superar algumas cisões tais como a cisão institucional entre Centros de Educação Infantil (CEI) geralmente responsáveis pelo atendimento de criança de 0 a 3 anos, Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e as Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF); a cisão entre o brincar e o aprender bem como a cisão entre corpo e mente. De maneira bastante alinhada às ideias de Corsaro, o documento se estrutura em uma concepção de infância (0 -12 anos) “como construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade)” (SME, 2015 p.11). Já o segundo documento, tem sido chamado de atualização do Currículo Integrador, a partir de um pressuposto alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Pelo que pude averiguar neste documento há uma diluição do campo de Experiência “Cuidar do outro e de si” (como consta também nos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN(s)) de 1996, com “O eu, o outro e o nós”, um dos cinco campos de experiência propostos pelo documento. Trabalho com as Orientações Curriculares, porque, na prática são elas ainda que orientam os planejamentos dada sua estruturação em sete campos de experiência com intersecções menos genéricas e também porque há um imenso descompasso temporal entre a instabilidade política que se delineia de maneira cada vez mais precisa no país, a necessidade de registrar por escrito mudanças que levam certo tempo para atingir a prática real dos professores.

é a referência para se tratar dos processos de dominação. Como já foi dito na narrativa referente ao Ano I, há uma diversidade de materiais de literatura voltada às crianças pequenas tratando da temática africana e, em escala um pouco menor, da temática indígena; contudo, ainda há uma lacuna no que se refere aos materiais relacionados às culturas de países da América Latina, como a boliviana, por exemplo. Cabe ainda chamar a atenção para três aspectos manifestados no excerto. O primeiro deles diz respeito ao uso do termo “escravo” como inerente à condição dos africanos trazidos para o Brasil. O segundo refere-se à perspectiva da falta pressuposta, quando se enuncia que a aprendizagem das manifestações culturais tem como uma de suas funções “dar às crianças e famílias afro-descendentes muitos motivos para se orgulhar de sua origem”. O terceiro, finalmente, concerne à generalização de “outras culturas”, não problematizando o fato de que diferentes culturas têm diferentes *status*. De maneira análoga ao que acontece com as identidades no âmbito do sujeito, também ocorre no âmbito da cultura. Portanto, não parece plausível dizer que um imigrante português seja visto por um brasileiro da mesma forma como será visto um imigrante chinês ou o boliviano. O que quero dizer é que as características marcadas em uma macro narrativa desenhada em determinada esfera geopolítica e construtora de certo imaginário sobre uma dada nacionalidade incide sobre o trato com as diferentes origens das crianças em contexto de imigração na Educação Infantil.

Entre os pares/ímpares, era a primeira vez que eu tinha uma interação para a construção conjunta de uma narrativa temporalmente organizada na estrutura de começo, meio e fim. A formação das duplas, como se verá na próxima seção, foi feita de maneira espontânea, no sentido de que as crianças se escolheram entre si. Aliás, o fato de Josué ter formado a dupla com uma criança que não tinha origem boliviana pareceu um indício produtivo aos dados. Isso também veremos na próxima seção. Por ora, me debruçarei sobre o momento da produção pictórica de Josué. Durante toda a contação ele permaneceu atento. Desde o ano anterior nosso contato se constituiu, primeiro, via jogo simbólico e, depois, via leitura de histórias. Geralmente, quando as crianças têm 5 anos e frequentam instituições de Educação Infantil espera-se que elas já tenham autonomia para grafar seu próprio nome, a fim de identificar seus materiais, bem como as atividades realizadas. Quando faço a pergunta “*Todo mundo aqui sabe escrever o nome?*”, a maioria das crianças responde afirmativamente, entretanto, uma

criança também de origem boliviana faz questão de apontar primeiro para um menino bastante calado, de origem boliviana, recém-chegado à turma:

C3: Eu também. Ele não sabe (apontando para um menino sentado ao lado de Josué).

P: Quem não souber eu ajudo.

C5: Eu sei fazer meu nome.

J: Eu sei fazer meu nome eu

Então a cena se repete: outra criança, também de origem boliviana, aponta para Josué:

P: Você sabe fazer seu nome, Josué?

J: Eu sei fazer nome.

C9: Ele não sabe fazer nome (levantando do seu lugar e apontando para Josué)

P: Eu vou ajudar ele...

De algum modo, o olhar dos pares sobre Josué ainda está marcado, em alguns momentos, pelo estigma da falta, entretanto, ele se posiciona afirmando seu saber e, como se pode notar na reprodução do desenho feito por ele, o seu nome estava lá e ele o grafou sem nenhum auxílio, estando apenas a letra J grafada ao contrário, o que é bastante comum nessa faixa etária.

Figura 37: Desenho do Josué sobre a história da Colonização

No que se refere ao momento da produção do desenho, há uma narrativa que se constrói no diálogo entre Josué e seus pares. Ao analisar este trecho me deparei novamente com os processos de tradução realizados tanto no âmbito da relação entre pesquisadora e o sujeito/ objeto de pesquisa quanto no âmbito da relação de Josué com seu pares/ímpares. É bastante comum que enquanto as crianças desenhem, elas narrem o que estão fazendo, de modo que tanto a narrativa oral quanto à pictórica são negociadas e materializadas no decorrer do diálogo estabelecido. A presença do adulto nessas narrativas quase sempre tem um tom prescritivo, no sentido de orientar a criança ou persuadi-la a fazer uso de representações, cores, elementos que o adulto julgue mais coerente.

É sabido que as crianças não têm categorias fixas para suas produções pictóricas, isto é, quando pergunto “*O que que você fez?*” estou, de algum modo, pedindo que ele defina, e esta definição não é fixa, pois em outro dia ele pode olhar o desenho e dizer que é outra coisa, mas, prescrições adultocêntricas à parte, cabe ressaltar os processos de tradução que ocorrem tanto da parte da criança, que corrige a pronúncia de Josué, quanto minha, que repito a frase reforçando a pronúncia adequada.

Outro aspecto que vale ressaltar é o encadeamento semântico do diálogo que resulta no uso da linguagem em sua função poética. Embora meu objetivo fosse ingenuamente didático, no sentido de fazer as crianças se aproximarem de uma narrativa da colonização, o modo de apreensão dessa narrativa se faz via elementos que não estavam presentes na história, como as ideias sobre o mar que foram estabelecidas por Josué. Por exemplo, durante a narrativa apresentada por mim não aparece o “*ubaão*”(tubarão), mas monstros marinhos e seres fantásticos que causavam medo aos europeus. Tais ameaças talvez foram retomadas metonimicamente por Josué na imagem do tubarão.

J: *ubaão (conversando com P)*

P: *E o que mais que tem no mar? Tem tubarão, barco... (para Josué)*

J: *ubaão e naco.*

P: *E tava chovendo?*

J: *Tava choveno.*

P: *E cadê a chuva?*

J: *Não tava choveno (pega o giz e começa a pintar)*

P: *Faz a chuva.*

Se observarmos o desenho de Josué, notaremos que, mesmo dizendo que não tinha chuva, ele usa os mesmos traços para representar água do mar e, ao observar seu próprio desenho, constata que havia feito o que disse que não faria:

J: Eu fez um chuva.

P: Você fez uma chuva e o que mais você vai fazer?

J: Vai fazer uma sal.

P: O céu?

J: O sol.

Percebe-se que as mesmas marcas de não concordância de gênero entre o artigo e o substantivo que ocorrem nos bilhetes dos pais aparecem na fala de Josué. Além de “um chuva”, podemos notar em seu desenho “uma sal”, bem como minhas tentativas de tradução (“céu, sol”). Até que transitamos da função pragmática para a função poética, quando, tentando fazer o mesmo jogo analógico que ele, eu recorro a uma parlenda que aprendi na infância, muito antes de descobrir a importância desses textos no desenvolvimento da linguagem verbal/oral.

P: O sol. Chuva com sol, casamento de espanhol.

CC: (risos)

P: Sol e chuva? Casamento de viúva.

Nesse momento, C3 aparece com a função de apresentar o ponto de vista do pensamento lógico pragmático.

C3: Só pode ser sol... só sol ou só chuva.

P: Nunca viu os dois juntos?

C3: Não.

P: Às vezes quando tá muito calor faz sol e vem chuva, os dois juntos. Sol e chuva, casamento de viúva.

C3 e C5: (risos)

P: Às vezes vem a chuva e depois vem o sol. Chuva e sol, casamento de espanhol.

C3 e C5: (risos)

C3: Tá muito engraçado!

Ao contar para as crianças a história da Colonização que é um conhecimento culturalmente construído, eu utilizei uma narrativa ficcional, embora baseada em fatos reais atravessados pelo que aprendi sobre eles ao longo de minha formação. De modo semelhante, o que faço no excerto anteriormente citado é construir uma explicação para um fenômeno natural pela via poética, quando a relação entre as palavras é estabelecida pelo critério das semelhanças sonoras. Assim, parece que a estratégia utilizada por Corsaro, ao observar crianças numa escola italiana, sendo ele falante de inglês, é interessante no sentido de que, ao despir-se da língua, o professor/o pesquisador, enfim, os adultos e as crianças, ímpares ou pares são obrigados a buscar outras vias de comunicação através de um mecanismo de tradução que constroem narrativas singulares. Desse modo, como afirma Abramovich e Rodrigues (20014, p.470), “é exatamente disso que precisamos para entender a criança; é falar em outra língua, para poder responder a questão central posta pela sociologia da infância: qual é a perspectiva que temos que adotar para entender a perspectiva das crianças?”. Levanto a hipótese de que o trânsito da linguagem de sua função pragmática à função poética aponta um caminho possível para que se entenda a perspectiva da criança.

A seguir temos a segunda história contada às crianças “Um coelho, uma onça e dois queijos”, como já foi dito anteriormente essa está no livro de “A Kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia, seleção e adaptação de Susana Ventura”. A contação foi feita com a manipulação de fantoches e objetos e em seguida, as crianças se organizaram em duplas para fazer uso dos objetos e também contarem a história.

4.4 Um coelho, uma onça e dois queijos

Entra um grupo com 13 crianças, sentam-se no edredom estendido no chão.

C1: Hoje vai ser legal ... Ah! Dessa vez é com fantoches, aí tem livro...

C2: Amiga, vem para trás.

C1: Amiga, amiga, Isabela, amiga (enquanto C2 mexe no cabelo da Isabela)

P: Já tô ouvindo o barulho das asas... Sabe de quem? Da fada da história. Lembra que eu contei para vocês ontem?

CC: Sim.

P: Existe uma fada que guarda muitas histórias na cabeça e no coração. Todos os dias ela traz uma história diferente. Para que a fada chegue mais rápido a gente precisa fazer um ventinho com a respiração... (todos inspiram e expiram 3 vezes)

P: (pegando o sino) Vamos despertar a fada... (cada vez que P toca o sino, as crianças levantam um dedo, até que levantam três dedos. Em seguida, cantam).

CC e P: Era uma vez, era duas, era três e o mundo inteiro se fez...

P: Esta história se chama uma onça, um coelho e 2 queijos.

C3: Queijo! Queijo de... (incompreensível).

P: Esta história eu tirei desse livro aqui (mostrando o livro para as crianças) que chama “Kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia”. Quem ouviu as histórias dos bolivianos e resolveu escrever nesse livro foi a Suzana Ventura, e a Bernadita Uhart, ela fez os desenhos, as ilustrações foram todas ela quem fez. Eu li a história e agora vou contar para vocês. Preparados?

CC: Sim.

P: O coelho e a onça e 2 queijos

C3: Queijo!

P: O coelho estava parado no campo, observando a paisagem, quando, de repente, ele viu chegar uma carroça. A carroça não viu o buraco que havia no chão e tombou. A carroça e caiu uma coisa grande e branca. O dono da carroça nem percebeu, deu meia volta e foi embora. O coelho, que estava lá no alto da montanha, ficou observando, esperando a carroça ir embora. Quando a carroça já estava longe, o coelho desceu. Ele foi aos pulinhos até lá embaixo e cheirou e lambeu.

Coelho: Hummm que delícia, isto é queijo e eu adoro queijo...

P: Então ele pegou o queijo e se escondeu no cantinho e ficou saboreando aquela gostosura (faz sons com a boca imitando o coelho degustando o queijo)

CC: (risos)

P: Ele estava tão distraído comendo seu queijo que nem percebeu que atrás dele estava a... (imita o som de uma onça enquanto manipula o fantoche deste personagem com a outra mão). O coelho quase engasgou quando a onça disse:

Onça: Onde você achou esse queijo?

Coelho: Hummmm.... foi ali...

Onça: Ande, me mostre. Eu adoro queijo e este seu já está todo comido... Quero um queijo inteiro só para mim! Diga! Onde você encontrou este queijo?

Coelho: Foi, foi, foi lá... lá...

Onça: Ande! Me leve para lá!

P: O coelho foi andando o mais devagar que podia.

Onça: Já chegou?

Coelho: Não... é mais para lá, mais para lá um pouco.

P: O coelho continuou andando.

Onça: Você está andando muito devagar! Eu estou com fome! Onde é o lugar onde tem mais queijo?

Coelho: Lá... já estamos quase chegando...

P: Ele foi andando tão devagar, mas tão devagar que anoiteceu... Veio a noite e a lua, uma lua grande e redonda e cheia começou a brilhar lá no céu (pega um círculo de papel que está grudado a um palito e o coloca na lateral da cadeira com o auxílio de um prendedor). Nas noites de lua cheia podia-se ouvir o uivo dos lobos (imita o uivo de lobos). Podia-se ouvir o canto da coruja (imita o piar da coruja enquanto estende sobre as cadeiras um tecido azul). A noite já estava ficando assustadora, o coelho já estava com medo, a onça já estava ficando impaciente...

Onça: E então? Onde é o lugar onde tem mais queijo?

Coelho: Chegamos, dona Onça, finalmente chegamos... é atrás daquela mata.

P: Eles caminharam até atrás da mata e lá havia um grande lago e, como a lua estava cheia, ela se refletia no lago, grande e redonda. Então o coelho disse:

Coelho: Está vendo, dona Onça, ali... Ali no lago tem um queijo muito grande, eu queria comer, mas eu não sou muito forte. A senhora não, a senhora é grande, é forte, é valente. A senhora pode ir lá e comer aquele queijo inteiro, sozinha...

Onça: Ah, mas esse queijo está muito brilhante...

Coelho: Ah, é que esse queijo tem muita manteiga, por isso ele é assim tão brilhante.

Onça: Sim, mas como vou fazer para pegar o queijo?

Coelho: Ah, é só ir até o lago.

Onça: Muito bem! Eu pegarei este queijo porque sou forte, grande e valente. Você, coelho, vai segurar o meu rabo (crianças riem) enquanto eu nado até lá.

Coelho: Sim, claro!

P: Então, o coelho segurou o rabo da onça, ela foi entrando no lago, entrando no lago... e percebeu que aquele queijo era só o reflexo da lua porque ele sumiu na água, em mil

ondinhas ... É claro que o coelho soltou o rabo da onça e saiu correndo. A onça quase se afogou no lago e saiu muito brava.

Onça: Cadê? Onde está aquele coelho que me enganou? Onde está? Para onde ele foi?

P: O coelho, muito esperto, já tinha se escondido na mata há muito tempo e nunca mais a onça viu nem queijo, nem coelho. Quem gostou?

CC: Eu!!!

P: Bate palma!

C5: Entrou por uma porta e saiu por outra quem quiser que conte outra.

P: Muito bem! (tosse outra vez e bebe água). Quem vai contar outra história são vocês mesmo, agora...

C1: Prô, ela tá mexendo no seu sininho (ouvindo o barulho do sino que alguma criança tocou por debaixo das cadeiras).

P: Eu vou deixar mexer no sino. Vai ser assim: vocês podem vir aqui e contar a história, dois de cada vez (uma menina levanta-se rapidamente puxando a colega pela mão). Vocês duas?

(Corte na gravação).

Logo após a contação, as crianças se organizam em duplas para fazer uso dos objetos e também contar a história, havia em média seis duplas em cada grupo (lembrando que a turma foi dividida em dois grupos, portanto, contei a história duas vezes). A contação aqui transcrita foi aquela realizada para o grupo em que estava Josué e, a seguir, temos a transcrição da história contada por ele e por seu colega, Guilherme.

4.5 Josué e Guilherme

P: O Josué e o Guilherme comandam. Aura, você senta para assistir. Psiu... Agora a gente faz silêncio e assiste.

Josué pega o sino e começa a tocá-lo, marcando o rito de início da história, ao que as crianças começam a cantar “Era uma vez, era duas, era três e o mundo inteiro se fez”. Josué coloca em cena a carroça e tira dela o queijo, deixando-o sobre o tecido.

C1: Vai! Conta!

(Barulho do sino ao fundo)

C1: Quem tá batendo o sino aí?

Josué: (pega o coelho e começa a fazer som do bicho comendo o queijo) Nhau nhau nhau nhau... (as crianças começam a rir).

C2: Que miau miau miau...

Guilherme que havia tocado o sino pega um fantoche da onça e entra em cena.

Guilherme/Onça: Uaaaaaarrrrrrr

C3: Ahãã (como quem se assustou).

CC: (Riem alto).

C4: (Ao notar que Guilherme surge como personagem Onça de maneira muito repentina) Não! você tem que ficar vigiando, Guilherme!

Guilherme: O quê?

C4: Você tem que ficar atrás... (incompreensível), você tem que ficar vigiando, comendo...

C5: Comendo?

CC: (riem alto)

P: Psiu, vocês escutam (sussurra).

Guilherme/Onça: (Rindo e tocando no fantoche do coelho numa atitude intimidadora. Fala em tom de voz bem baixo) Então, onde você achou esse queijo?

Josué/Coelho: (diz algo incompreensível)

Guilherme/Onça: Vai! Ai! Onde você achou esse queijo?

Josué/Coelho: Não... o queijo tá!

Guilherme/Onça: Vai! Onde que você achou?

(Josué pega o tecido colocando sobre as cadeiras e, ao fazê-lo, percebe que cobriu o queijo).

C2: posso fazer xixi?

C3: Cadê o queijo? (Ao perceber que Josué o cobrira com o tecido).

(Guilherme volta a tocar o sino).

(Josué tira o queijo debaixo do tecido).

(Crianças riem alto).

(A onça se aproxima e começa a lutar com o coelho).

Guilherme: (incompreensível)... Deixa eu comer!

C4: Isabela!

Guilherme/Onça: Segura o meu rabo!

Eles ficam brincando de luta com os personagens enquanto as crianças riem.

C4: Uma vez, um coelho.

Guilherme continua encenando uma luta entre a Onça e o Coelho enquanto as crianças riem, até que Josué tira da mão o fantoche de Coelho, pega o sino e o toca uma vez para demarcar o fim da história. Guilherme presta atenção ao gesto de Josué e faz um movimento com a cabeça, acompanhando o som do sino. As crianças aplaudem.

P: Muito bem!

4.6 Narrativa silenciosa

A partir da gravação, infelizmente não é possível perceber como se deu a formação do par/ímpar Josué/Guilherme, pois há vários cortes, dada a limitação do espaço de armazenamento da câmera. Sendo assim, a cena se inicia com a dupla já formada. Entrego o sino na mão do Josué e ele faz uso do instrumento para demarcar o início da história, o que virou um procedimento comum do ritual de contação estabelecido ao longo das gravações. Contudo, diferentemente da relação estabelecida com seu par, a Thatiana, no ano anterior (relação na qual Thatiana exercia um papel de cuidado, proteção e tradução para com Josué), nesta interação com Guilherme, Josué exerce papel de liderança, no sentido de domar os rumos da história. Vale ressaltar que são interações de diferentes naturezas, uma vez que a maioria das interações registradas entre Josué e Thatiana se dão em propostas um pouco mais livres, como os momentos de jogo simbólico, por exemplo, enquanto aqui temos uma interação cujas regras circunscrevem uma proposta didática bastante específica.

Diante de tal situação que envolve a exposição, a organização de uma sequência lógica de fatos a serem narrados, Josué não se demonstra alheio ou intimidado. Mesmo ainda sendo traduzido pelos colegas, seu processo de hibridização identitária consiste na luta para criar uma versão de si mesmo, acatando e rejeitando traduções alheias. Guilherme não é de origem boliviana e durante a contação da história se demonstra mais interessado em explorar o sino do que em fazer a contação.

Josué assume o personagem Coelho, pois Guilherme já estava com o fantoche da Onça. Não é possível afirmar que essa teria sido sua escolha, caso os dois personagens estivessem à disposição, mas o fato é que ele representa o personagem esperto, o que engana a Onça, a mais forte e temida pelos outros animais. O estabelecimento da sequencialidade da história se dá primeiro pelo posicionamento dos objetos em cena

(Josué coloca em cena a carroça e tira dela o queijo, deixando-o sobre o tecido). A primeira fala da personagem é uma onomatopéia: **Josué:** *(pega o coelho e começa a fazer som do bicho comendo o queijo) Nhau nhau nhau nhau... (as crianças começam a rir).*

O modo como Josué narra provoca risos e também, de algum modo, uma reprimenda (**C2:** *Que miau miau miau..*). Mais uma vez, a partir de uma ação de Josué, Guilherme abandona a distração de tocar o sino e assume a narrativa, utilizando-se do mesmo recurso linguístico que Josué, a onomatopéia (**Guilheme/Onça:** *Uaaaaaarrrrrrrr*). Desse momento em diante a interação entre os personagens/par/ímpar começa a acontecer e mais crianças se propõem a coconstruir a narrativa, como, por exemplo, o alerta de uma das crianças a respeito do tempo na narrativa em que o personagem da onça observa, sem ser vista, o coelho comendo o queijo.

C4: *(Ao notar que Guilherme surge como personagem Onça de maneira muito repentina) Não! você tem que ficar vigiando, Guilherme!*

Guilherme: *O quê?*

C4: *Você tem que ficar atrás... (incompreensível), você tem que ficar vigiando, comendo...*

Na sequência, Josué é chamado, por Guilherme, à interação que se inicia com o gesto (**Guilherme/Onça:** *Rindo e tocando no fantoche do coelho numa atitude intimidadora*) e segue via fala (*Vai! Onde você achou esse queijo?*). A sentença construída por Josué como resposta não se organiza segundo padrões sintáticos esperados (**Josué/Coelho:** *Não... o queijo tá!*). E, ao se ver diante da pergunta repetida (**Guilherme/Onça:** *Vai! Onde que você achou?*), Josué dá sequência à narrativa através de ações (*Josué pega o tecido colocando sobre as cadeiras e, ao fazê-lo, percebe que cobriu o queijo*).

Novamente, há uma coconstrução da narrativa, quando uma criança da “plateia” chama a atenção para a organização dos elementos que dão ordem à narrativa (**C3:** *Cadê o queijo? – Ao perceber que Josué o cobrira com o tecido*). Diferente do que ocorre com Guilherme, que não aceita ou não compreende a proposta feita pela colega de que a onça deveria “ficar vigiando”, Josué “tira o queijo debaixo do tecido” e “as crianças riem alto”.

Em seguida, há um atravancamento da história, pois o combate entre o Coelho e a Onça se prolonga em demasia; então, Josué, que iniciou a história tocando o sino, a

encerra da mesma maneira: *Guilherme continua encenando uma luta entre a Onça e o Coelho enquanto as crianças riem, até que Josué tira da mão o fantoche de Coelho, pega o sino e o toca uma vez para demarcar o fim da história. Guilherme presta atenção ao gesto de Josué e faz um movimento com a cabeça, acompanhando o som do sino. As crianças aplaudem.*

De certo, o marcante no processo dessa apresentação feita por Josué e Guilherme é o modo como Josué compreende as instruções da atividade e assume o comando para a realização da mesma. Esse posicionamento se contrasta significativamente com a ação do Josué pegando a mochila para ir embora, quando sua mãe chegara para apresentar uma cantiga boliviana para turma (Dia do chá, ANO I).

A próxima atividade proposta exige que as crianças contem uma história individualmente, a partir de um livro. Primeiro, eu realizei a leitura da história “Rockhochito”, também retirada do livro de Susana Ventura e depois, pedi às crianças que escolhessem dentre os livros que estavam na caixa de leitura da sala, a história que mais gostavam. Foi assim que Josué nos contou a história da toupeira.

4.7 Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela

Josué está sentado numa cadeira diante das crianças que, por sua vez, estão sentadas sobre um edredom estendido no chão. Josué está com um livro aberto, apontando para as figuras e olhando para mim. Passa a mão sobre as ilustrações.

C1: O cocô.

Josué: Tem cocô aqui.

P: Quem fez o cocô?

C2: Foi o porco.

P: (Dirigindo-se a uma criança que foi buscar um livro). Pode sentar aqui para ouvir o Josué. Ele te ouviu...

C2: Foi um porco que fez cocô na cabeça dele.

P: Senta aqui para ouvir o Josué, Áurea!

C3: Na cabeça.

C4: Foi o cachorro, mentirosa!

C2: Não foi o cachorro.

(Josué vai virando as páginas do livro. As crianças estão agitadas, cada uma com seu livro na mão).

C5: 1, 2,3, 4,5 (contando os patinhos do livro sobre números e quantidades que está manuseando)

P: (Olhando para Josué que mostra as figuras do livro. Ele direciona o olhar para P que se vira para chamar a atenção das outras crianças e recolher os livros que elas têm nas mãos). Eu vou guardar o livro de vocês porque vocês não estão ouvindo o Josué.

C3: Eu tô olhando o Josué!

C2: (começa a fazer barulho, jogando o livro no chão)

P: (Dirigindo-se à C2) Vou guardar o livro dela também porque ela está fazendo barulho ao invés de ouvir o Josué, né? (pega o livro de C2). Dá licença que depois, na hora de contar, eu te devolvo.

C3: (Olhando para Josué que mostra as ilustrações) Vaca!

J: Vaca e foi e cocô...

C5: Priscila, pode fazer xixi?

J: E também o coelho, o cocô (Josué alterna movimentos, colocando por vezes o livro no colo, para que consiga virar a página, e por vezes o livro no alto, para que os colegas consigam ver as ilustrações) Olha, tem cocô... tem cocô (vira a página, dizendo algo incompreensível. A turma silencia para ouvir Josué).

C3: Os porcos! (observando a ilustração da página virada por Josué. E toca no livro). Ele foi no nariz.

J: Nariz (vira a página novamente). Olha, isso tem cocô...

C2: Olha, ele cavou (apontando no livro para o buraco da toupeira).

J: Acabou (ao perceber que a história chegou ao fim).

P: Muito bem!

Nesse dia de gravação, as coisas foram bastante tumultuadas, pois na sala que estávamos utilizando fora marcada uma reunião da Associação de Pais e Mestres (A.P.M). Então, pedi à professora para ocupar a sala em que as crianças ficam enquanto a metade da turma estava no parque. Como vinham do parque um pouco agitadas, pois queriam terminar logo para voltar a brincar, a leitura não fluiu tão bem quanto eu esperava. Como já foi dito anteriormente, esse momento foi dedicado à leitura da história “Rockhochito”.

Na sala de aula, havia uma caixa de leitura com alguns livros que eram disponibilizados tanto para empréstimo (às sextas-feiras as crianças escolhiam um livro para levar para casa e a devolução deveria ser feita às segundas-feiras) quanto para manuseio diário, nos momentos em que a professora realizava a leitura de uma história; também podiam escolher livremente como material para brincar ou ainda quando terminavam determinada atividade. Portanto, os pequenos já tinham certa familiaridade com o acervo da sala.

Minha intenção era ver como as crianças narravam a partir de um suporte escrito, ou seja, a partir de um livro de sua preferência, uma vez que é bastante comum, no cotidiano da Educação Infantil, que elas ouçam leituras feitas pela professora, mas situações em que as crianças contam histórias recebendo a atenção de todo o grupo ou de parte dele não são habituais. Tal proposta vinha ao encontro de um dos meus objetivos que era colocar o Josué em evidência.

Conforme se pode notar a partir da transcrição, diferentemente da maneira tranquila como ocorreram as contações na sala de informática, esse momento de leitura foi um pouco mais difícil e exigiu que eu interviesse várias vezes até que as crianças se concentrassem para ouvir umas às outras. Apesar disso, trata-se de um momento bastante importante no sentido de que o Josué está sozinho realizando a atividade. Sendo assim, as narrativas até agora descritas, nesse Ano II, traçam um percurso que vai do coletivo (como o momento da produção do desenho que, embora seja individual, se dá em meio a um diálogo com todo o grupo) para a dupla (quando Josué e Guilherme narram conjuntamente uma história) e, finalmente, a uma produção individual, na qual Josué assume o papel de narrador.

A história por ele escolhida foi “Da pequena toupeira que queria saber quem fez cocô na cabeça dela”, de Werner Holzwarth e Wolf Erlbruch. É uma história de repetição, na qual o personagem principal, a toupeira, sai perguntando aos bichos que encontra pelo caminho qual deles fizera cocô na cabeça dela. Assim, a toupeira vai conhecendo diferentes tipos de cocô enquanto os bichos tentam provar inocência, até que duas moscas detectam qual foi o autor do feito e a pequena toupeira se vinga ‘na mesma moeda’.

Não é possível, a partir da gravação, ver como se deu a escolha do livro pelo Josué. A cena começa com ele já sentado à frente do grupo e bastante familiarizado com a manipulação do objeto livro, bem como com a situação de “leitura” para outras

peessoas, pois ele segura o livro aberto e voltado para seu público e, à medida que necessita virar as páginas, vira o livro para si, apoiando-o sobre o colo; depois, retorna o objeto à posição inicial, para que os colegas possam ver as ilustrações, e aponta para elas repetindo várias vezes a palavra “cocô”. A pergunta da personagem (toupeira) é sempre a mesma (“Foi você que fez cocô na minha cabeça?”) e, ao que os dados indicam, é esta pergunta que orienta a construção verbal da narrativa de Josué que repete insistentemente a palavra “cocô”, elenca os bichos (“vaca” e “coelho”) e diz “acabou” para marcar o fim da história (na história que contou com Guilherme, ele demarcou o fim ao tocar o sino). Desse modo, se retirássemos todas as interferências que aconteceram enquanto ele lia para as crianças, teríamos as seguintes falas de Josué:

J: *Tem cocô aqui.*

J: *Vaca e foi e cocô...*

J: *E também o coelho, o cocô (Josué alterna movimentos, colocando por vezes o livro no colo, para que consiga virar a página, e por vezes o livro no alto, para que os colegas consigam ver as ilustrações) Olha tem cocô... tem cocô (vira a página, dizendo algo incompreensível. A turma silencia para ouvir Josué).*

J: *Nariz (vira a página novamente). Olha, isso tem cocô...*

J: *Acabou (ao perceber que a história chegou ao fim).*

Contrariando a minha expectativa de reunir mais dados verbais em uma situação didaticamente orientada, Josué se apoia fortemente no pictórico (ilustrações), de modo a conseguir narrar, dado que sua postura, bem como o modo como manipulava o livro mostravam que ele já havia se apropriado do que na Educação Infantil frequentemente chamamos de “comportamento leitor”. Aquele que foi narrado como o que “faz cocô na calça” (fala de uma das crianças sobre Josué, no Ano I), agora narra “a história do cocô”; e sua narrativa, mais uma vez, se constitui mais pelo silêncio e pelos gestos que pelas palavras, pois, como se pôde ver na narrativa anterior, ele faz uso de onomatopeias. Ocorre que, embora ele tenha feito progressos linguísticos em relação ao ano anterior, muito do que ele diz ainda não é compreendido, nem por mim, nem pela professora e nem pelos colegas. Entretanto, permeiam esta incompreensão as incessantes traduções (como se pôde ver nas inúmeras vezes em as crianças, a professora e eu tentávamos construir o sentido a respeito do que falava Josué); as

práticas translingues (como se pôde observar essa não se deu apenas no âmbito da interação entre as crianças de origem boliviana onde por vezes o espanhol e o português brasileiro eram mobilizados na coconstrução do sentido, mas também no âmbito institucional na comunicação escrita da família para a escola e vice-versa) bem como na contação história bilingue feita por mim no Ano I), bem como práticas transculturais (o projeto da professora Lúcia e sua iniciativa em trazer a mãe de Josué para cantar as músicas de ninar em espanhol, a contação de história bolivianas). É no olho desse furacão que Josué se diferencia, que sua nacionalidade e sua identidade culturais criam um jogo de aproximação e afastamento. Enfim, é nesse contexto em que as coisas parecem não se fixar que Josué constitui sua identidade híbrida e narra a si mesmo enquanto eu narro minha tese: os processos de hibridização identitária de crianças em contexto de imigração se dão via diferenciação.

Como foi possível constatar através de trechos de documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, como a Orientação Curricular anteriormente citada, a diversidade é euforizada de modo a camuflar o fator da desigualdade. A diferença cultural ou o traço “ser imigrante” ou “de origem imigrante” nunca está só, geralmente, esse traço é acompanhado da condição singular na qual se encontram imigrantes de diferentes países, e também imigrantes vindos do mesmo país constroem diferentes histórias sobre imigração conforme, principalmente, as condições econômicas mais ou menos favoráveis em que se deu o processo de imigração. O fato é que, felizmente, independente das condições sociais, as crianças pequenas imigrantes estão nas instituições de Educação Infantil, em grande parte das vezes na condição de minoria. Mas, se estamos a fim de pensar a infância enquanto categoria social, parece coerente refletir a respeito de como os fluxos migratórios desenham infâncias em diferentes partes do globo. Para tanto me parece plausível que iniciemos tal reflexão a partir da descrição dos processos de hibridização identitária via diferenciação.

A fim de tornar clara a ideia de diferenciação e explicitar o modo como tal ideia se relaciona com os processos de hibridização identitária, recorro a Brah (2011) que, ao problematizar os conceitos *diferença, diversidade e diferenciação*, propõe que, primeiro, a diferença seja compreendida não a partir do privilégio do macro ou do micronível de análise, mas a partir de como os discursos e as práticas de articulação formam as relações sociais. Assim, a socióloga propõe quatro maneiras de conceituar a

diferença⁴⁸: 1) **Diferença como experiência** (entendida “como prática de atribuir sentido tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e o significado (p.144); 2) **Diferença como relação social** (refere-se às formas nas quais a diferença se constitui e se organiza em relações sistemáticas através de discursos econômicos culturais e políticos e práticas institucionais (p.146); 3) **Diferença como subjetividade** (pensada a partir de marcos conceituais que tratem com profundidade a questão de que os processos de formação da subjetividade são ao mesmo tempo *sociais* e *subjetivos*. Isso pode nos ajudar a entender as inversões psíquicas que fazemos ao assumir posições de sujeito específicas produzidas socialmente (p.152); 4) **Diferença como identidade** (trata do modo como o sujeito-em-processo que se experimenta como “eu” repete ou ressignifica as posições sociais a que está submetido).

Sem dúvida, cada um dos conceitos de diferença anteriormente expostos foram experimentados por Josué e por muitas crianças imigrantes ao longo da Educação Infantil. Entretanto, a fim de melhor descrever os modos de hibridização identitária, explicito a seguir as três vias de diferenciação que pude categorizar: **horizontal, hierárquica e diaspórica**. Elas não se excluem entre si, mas argumentarei a favor da diaspórica, pois tomá-lo como princípio parece ser uma chave de compreensão para o fato de que pessoas são a única ponte para novos universos, e que crianças são, antes de tudo, pessoas.

Caminho agora para o final dessa tese-narrativa, inspirada em Josué que tocou o sino para começar e terminar a história “O coelho, a onça e dois queijos”. Vou terminar

⁴⁸ Importante ressaltar que a autora se propõe a pensar o conceito de diferença, especialmente no capítulo 5 do livro, tomando como objeto de análise o racismo e o chamado “feminismo ocidental”. Os trechos que tratam dos conceitos de diferença foram livremente traduzidos e parafraseados por mim. Segue a transcrição do texto em espanhol: “De haí la necesidad de volver a hacer énfasis en la noción de experiencia no como una guía sin mediación hacia la “verdad”, sino como una práctica de dar sentido, tanto simbólica como narrativamente, como una lucha entre las condiciones materiales y el significado”(p.144). “El concepto de “diferencia como relación social” se refiere a las formas en las que la diferencia se constituye y se organiza en relaciones *sistemáticas* a través de discursos económicos, deci culturales y políticos y prácticas institucionales. Es decir, que destaca *la sistematicidad a través de las contingencias*” (p.146). “En otras palabras, necesitamos marcos conceptuales que puedan tratar en profundidad la cuestión de que los procesos de formación de la subjetividad son a la vez *sociales* y *subjetivos*; lo cual puede ayudarnos a entender las inversiones psíquicas que hacemos al asumir posiciones de sujeto específicas producidas socialmente.” (p.152). “Una “identidad” particular adopta una forma en cierta práctica política a partir de la *relacionalidad fragmentaria* de la subjetividad, y luego se disuelve para emerger como huella en otra formación de identidad. Como he repetido hasta ahora, el sujeto puede ser el efecto del discursos, prácticas e instituciones, pero en cualquier momento el sujeto-en-proceso se experimenta a si mismo com el “yo” y tanto de forma consciente com inconsciente, repite y ressignifica aquellas posiciones en las que esta ubicado y comprometido.”(p.154).

como comecei: no primeiro capítulo contei a história da pergunta; no último, contarei a da resposta.

A palavra “movimento” parece-me adequada para sintetizar as observações realizadas tanto no Ano I como no Ano II. No que se refere a mim, posso pontuar que foram marcantes o movimento conceitual realizado a fim de fundamentar a pesquisa, bem como o que me possibilitou ocupar as posições de professora de educação infantil, linguísta, pesquisadora e narradora. No que se refere ao Josué, foi perceptível movimento por ele realizado, saindo do lugar do alheio, do choro como resposta, do silêncio, para o lugar onde é possível narrar a si mesmo. No intuito de compreender o movimento de meu sujeito/objeto de pesquisa foi que estabeleci a primeira categoria sobre a qual discorro a seguir.

A categoria que aqui denomino **diferenciação horizontal** surge como tentativa de descrever o papel da interação entre os pares na hibridização identitária das crianças em contexto de imigração. Contudo, como já sinalizei anteriormente os pares são também ímpares na medida em que se diferenciam entre si. Foi possível observar a relação de Josué com dois pares distintos (Thatiana, no Ano I, e Guilherme, no Ano II). Com a primeira, havia uma semelhança do ponto de vista da origem; contudo, se diferenciavam por símbolos que para as crianças acabam por reconstruir os planos das relações sociais dos discursos econômicos e isso gerará configurações de solidariedade e conflito. No Ano I, com Thatiana, prevaleceu a solidariedade. Esse foi o ano da chegada de Josué à instituição escolar. Assim, ele necessitava muito mais de tradução. Sua identidade era delineada pelos que o narravam a partir de seus traços fenotípicos, pela incompreensão linguística, por um padrão de higiene no qual não se encaixava, por um dever responder ao processo de institucionalização. Tais traços também podem ser entendidos como “opressões múltiplas com diferentes padrões de variação”⁴⁹.

No ano seguinte, ao que os dados da interação dele com Guilherme indicam, Josué já sabe como deve responder ao processo de institucionalização. No caso específico da cena analisada, tal institucionalização se circunscreve à realização da atividade por mim proposta, embora eu não faça parte da instituição, de maneira permanente, por assim dizer, carrego toda a carga professoral que o exercício de

⁴⁹ O termo é utilizado por Brah que, ao analisar fissuras entre diferentes vertentes do movimento feminista, escreve: “Las múltiples opresiones llegaron a ser vistas no según sus patrones de articulación, sino como elementos separados que podían sumarse linealmente, de forma que cuantas más pudiera enumerar una mujer mayor superioridad moral tenía.”(Brah, 2011, p.136).

magistério me incutiu, mesmo ocupando a posição de pesquisadora. Sendo assim, há uma expectativa de que Josué responda enquanto aluno, mas ao mesmo tempo, crie enquanto criança.

Conforme se pode verificar tanto na contação da história “O coelho, a onça e dois queijos”, feita por Josué e Guilherme, na qual o primeiro lidera o andamento da narrativa (organizando os objetos em cena, fazendo uso de onomatopéia para dar voz ao personagem, tocando o sino para demarcar o início e o final da história); quanto na “leitura” da história da “Toupeira” (na qual Josué reproduz práticas escolares ao manusear o livro torna as ilustrações visíveis aos colegas e demonstra domínio do comportamento leitor); em ambas as atividades a criança e o aluno se fazem presentes. A primeira porque cria a partir dos elementos que lhe são oferecidos e mais, cria a partir de sua própria singularidade de criança imigrante para quem a língua ainda representa um entrave, mas não impede a comunicação, Josué rompe o silêncio a fim de se fazer entender.

A instituição parece incluir o sujeito em seu funcionamento translíngua, transcultural, num processo contínuo de tradução, mas isso pode ocorrer de um modo que não se alterem significativamente as posições subjetivas desse sujeito em sua relação com os outros num dado contexto. Isso porque, embora a linguagem verbal, as diferenças idiomáticas sejam tomadas, de maneira geral pelos adultos que se relacionam com a criança imigrante como uma barreira, como um obstáculo, a conquista dela, não basta.

Portanto, as crianças, apesar de estarem em uma relação horizontal, se verticalizam, ou melhor, se hierarquizam, como explanarei adiante. Diferentemente da visão romântica que muitas vezes se apresenta sobre as crianças, elas são capazes de se diferenciar entre si de modo a excluir e discriminar aquele que identificam como ímpar. Se a infância é uma categoria social, todas as mazelas sociais são intrínsecas a ela. Aqui tomo horizontal no sentido mais concreto do termo, isto é, as crianças estão na linha do horizonte umas das outras, não têm que se abaixar como fazem (ou pelo menos deveriam fazer) os adultos, para conversar entre si. Tal posição possibilita um movimento mais dinâmico de aceitação ou recusa das traduções que esse “outro horizontal” propõe para o “eu criança imigrante”⁵⁰ e também oferece a vantagem de não

⁵⁰ Certamente esse é um processo que ocorre em via de mão dupla, mas meu foco é a criança imigrante.

se limitar a verborragia característica do adulto. A criança interage através de múltiplas linguagens dentre as quais reina o brincar.

Essa categoria me pareceu satisfatória para a análise da interação entre as crianças, entretanto, não parecia adequada para pensar a interação adulto/criança, bem como, em um escopo mais amplo, a interação criança imigrante/instituição.

A **diferenciação hierárquica** diz respeito ao modo como são conferidos diferentes *status* à criança imigrante, a depender do imaginário que se tem a respeito de seu país de origem, no país em que se estabelece. Logo, a diferenciação hierárquica é sempre em relação a, isto é, se nas turmas em que Josué esteve houvesse crianças imigrantes de algum outro país, talvez a diferenciação hierárquica pudesse ter sido traçada a partir de uma triangulação (Brasil, Bolívia e Angola, por exemplo)⁵¹; como não havia, estabeleceu-se de forma binária entre os vizinhos latinos. Certamente, outro fato que deve ser levado em consideração nessa hierarquização é a questão do território, ou seja, quem está “no país do outro” quase sempre estará abaixo na escala hierárquica. Essa não é uma diferenciação que a criança realiza, pois se situa na narrativa do macronível, no âmbito das relações geopolíticas e se faz sentir no contexto institucional da Educação Infantil, bem como no estabelecimento de políticas para a afirmação ou negação de determinados grupos étnicos⁵².

No âmbito da Educação Infantil, a diferenciação hierárquica se faz sentir pelo modo como se dão as relações entre a instituição escolar e a comunidade. Como se pode notar ao longo desse trabalho, a professora do Ano I teve a preocupação e iniciativa de construir junto ao grupo vivências, digamos assim, mais descolonizadoras, ao propor a recolha de cantigas de ninar e ao convidar a mãe de Josué para apresentar a cantiga à turma. Houve também a produção de textos bilíngues no mural, bem como de bilhetes nas agendas das crianças, e houve também minha atuação como contadora de histórias bolivianas. Por outro lado, a postura de alguns adultos (como a da professora que pediu à criança que falava em espanhol para falar direito; como a da mãe que se desentendeu com uma família de bolivianos e disse que eles vinham para o Brasil roubar o emprego dos brasileiros) e, ainda, a ausência de materiais e brinquedos que representassem

⁵¹ Quando iniciei minhas observações havia uma criança angolana, mas ela foi transferida poucos dias depois da minha chegada.

⁵² Em junho de 2018, a política de imigração “tolerância zero” do governo Trump proporcionou ao mundo imagens de crianças imigrantes em gaiolas, numa “instalação” no Texas, chamada de “Ursula” pelos Estados Unidos e de “La Perrera” pelos imigrantes. A partir de tais imagens fica bastante claro que a diferenciação hierárquica resulta em xenofobia, na relativização dos direitos humanos e da própria noção de infância.

cultural e fenotipicamente as crianças de origem boliviana revelam sintomas crônicos da diferenciação hierárquica.

Finalmente, chego à terceira e última categoria pela qual se dá o processo de hibridização identitária, a **diferenciação diaspórica**. Lembremos que a hibridização envolve tradução e esta, por sua vez, “descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam fronteiras naturais (Hall, 2005, p.89). Pois bem, uma vez feita a primeira travessia, aquela que define o que será escrito em um formulário no campo “Natural de”, outras travessias terão de ser feitas por aqueles que foram dispersos de sua terra natal. Tais travessias serão de ordem política, relacional e subjetiva e dependerão não apenas das crianças imigrantes, mas também do quanto aqueles que o recebem estão dispostos a “sair de si” e, nesse sentido, a diáspora pode ser vivida por todos os que se relacionam com a criança em contexto de imigração.

Assim, esta terceira categoria de diferenciação se apresenta como mais propositiva em relação às duas primeiras, à medida que relaciona diferenciação diaspórica com o contexto mesmo da Educação Infantil, ou melhor, à medida que possibilita que eu retorne ao tripé que conceitual base desse trabalho (narrativa identidade e infância), relacionando-o mais diretamente com a questão da imigração. Cabe ressaltar que o propositivo não significa apresentar um manual a respeito de como trabalhar com crianças imigrantes na Educação Infantil, mas apresentar algumas questões que podem ser feitas a fim de que, diaspóricamente, se construa um caminho possível para a realização desse trabalho. Primeiro cabe dizer que o conceito de diáspora

“comprende las forma historicamente variables de relacionalidad dentro y entre las formaciones diaspóricas (...) se centra em las configuraciones de poder que diferencian las diásporas de forma interna, assim como las sitúan en relación a las demás”. (Brah, 2011, p.214)

Portanto, a primeira proposição diz respeito à identificação das variáveis histórias que, do ponto de vista da instituição da educação infantil, tal identificação pode ser mobilizada a partir das perguntas: Quais crianças imigrantes constituem a comunidade escolar? Qual o imaginário que se tem a respeito da cultura dos países dos quais se originam essas crianças? Quais são os vínculos geopolíticos estabelecidos entre o país em que a criança está e os países de origem? Por que os vínculos se estabeleceram de tal maneira e não de outra?

Certamente, há diferenças entre as crianças imigrantes bolivianas que estão na Argentina, na Espanha, nos Estados Unidos e no Brasil. Apesar disso, prevalece a condição de imigrante que também não pode ser generalizada, dadas às nuances econômicas que diferenciam os imigrantes entre si.

A partir de tais questionamentos talvez seja possível delinear as configurações de poder explicitado na narrativa do micronível, das interações entre as crianças, entre crianças e adultos e entre instituição e comunidade escolar. É nesse sentido que pode haver uma partilha da diáspora, quando o movimento possibilita a perspectiva de vários focos narrativos, quando se rompe com oposições estruturadas em um modo de pensamento binário.

É importante pensar que diante dos processos de hibridização identitária das crianças em contexto de imigração na Educação Infantil é possível encontrar narrativas silenciadas pela diferenciação hierárquica que reafirma o traço “ser imigrante” como critério de marginalização; mas também é possível encontrar narrativas silenciosas que se constroem sobre o pressuposto de que a diferença se diferencia lateralmente, ou seja, que apesar de diferentes, somos todos iguais, desse modo, muitas vezes posturas preconceituosas são camufladas. Contudo, ainda se faz necessário que as narrativas dessas crianças sejam gritadas, faladas, escritas, cantadas, fotografadas, pintadas, politizadas, enfim, sejam construídas tendo a diáspora como pressuposto.

Considerações finais: quando se quer crer que acabou

“Dentro de mim um rio nascia. Fora de mim escoava o último dos rios. As águas, sem se tocar, se despediam. Tudo começa sempre com um adeus”.

(Mia Couto, “As areias do imperador”, v. 2 “Sombras da água”, p.384)

A despedida, frequentemente, gera reflexões sobre o encontro. Quero então refazer com o (a) leitor (a) que chegou até aqui o percurso do nosso encontro.

Primeiro, eu contei a história de uma pergunta que se ancorava na ideia de “identidade linguística”, mas eu não sabia o que seria essa tal identidade linguística e, na tentativa de defini-la, outras questões vieram à tona, questões que diziam respeito às relações entre língua, identidade, etnia e nação. Logo, percebi que não era de identidade somente linguística que eu estava falando, mas de identidade cultural. Assim, Josué, a criança imigrante foco de minhas observações e Hall me mostraram que não era possível encontrar uma identidade cultural, mas sim tentar descrever como a identidade cultural se hibridiza. Assim nascia minha pergunta, ou melhor, parte dela, pois se tratava de como se davam os processos de hibridização cultural de um sujeito bastante específico, a criança imigrante, em um lugar bem delimitado, a Educação Infantil.

Depois, foi preciso discutir a infância como categoria social que sofre todas as tensões que estão postas na sociedade, e a imigração é uma delas. Foi preciso narrar Josué e juntar o que sobre ele diziam as outras crianças, as professoras, o prontuário do aluno, as orientações curriculares, as fotos e os vídeos. Foi preciso ainda tentar apreender de que modo dois países (Brasil/Bolívia) estabelecem suas relações políticas, econômicas e também culturais. Para isso, contei das viagens que fiz às produções acadêmicas que tratavam do assunto, à cidade de La Paz e às festas que os imigrantes bolivianos organizam na minha própria cidade (nasci em Sorocaba e estou aqui chamando São Paulo de “minha cidade”...).

Em seguida, contei histórias na tentativa de que a história da colonização não se repetisse e de que textos que tratassem da cultura boliviana circulassem entre os pequenos. Acredito que eu queria que Josué se reconhecesse. Terá ele se reconhecido? Talvez eu estivesse tentando atribuir a ele um traço de bolivianidade que eu queria enxergar para além de seu cabelo arrepiado e olhinhos puxados. Não, acho que ele não se reconheceu. De certo, ao recontar uma história boliviana, contada por uma

pesquisadora negra, em uma escola de Educação Infantil paulistana, ele inventou outro Josué, hibridizou-se. Portanto, o que essa pesquisa traz é um recorte bastante específico desse processo de hibridização. Em 2018, em uma escola de Ensino Fundamental, Josué será alfabetizado e sua escrita poderá contar histórias diferentes daquelas contadas pelo silêncio e oralidade narrados na Educação Infantil.

Retorno mais uma vez ao começo. No princípio era a narrativa e suas propriedades, segundo Bruner: sequencialidade inerente, possibilidade de ser real ou imaginária e capacidade de forjar ligações entre o excepcional e o comum. No que se refere à narrativa-tese, penso que só a segunda propriedade não lhe cai bem, pois a tese deve trabalhar sobre dados reais, palpáveis, quantificáveis, passíveis de análise. Entretanto, como dizer, como abrir mão de uma boa dose de imaginário quando se trata de uma pesquisa envolvendo crianças?

Penso que é justamente esse imaginário que viabiliza os processos translingues e transculturais de crianças imigrantes no contexto da Educação Infantil. Retomemos rapidamente Canagarajah, segundo o qual o translinguismo consiste na prática de construção de significado entre os falantes multilíngues, e Welsh, segundo a qual a transculturalidade se dá, no âmbito do micronível, conforme se tecem as múltiplas conexões culturais às quais os indivíduos estão sujeitos. O prefixo *trans* significa para “além de”, “em troca de”, “através de” e está semanticamente muito próximo ao significado de tradução que é o de “transferir”, “transportar entre fronteiras”. O que é imaginar, se não um movimento que leva para outros lugares, outras pessoas e outros mundos possíveis. Com isso quero dizer (e tomara que os caçadores de “ideologia de gênero” não me escutem), que as crianças são “trans”, pois estão dispostas a coconstruir sentidos no que se refere ao uso da língua, e também porque são atravessadas por múltiplas culturas e, no caso específico das crianças imigrantes, acrescenta-se o fato de que elas são constantemente traduzidas.

A partir da identificação de tais traduções, considerando as especificidades de cada contexto em que se inserem as diversidades das turmas de educação infantil das quais fazem parte crianças imigrantes, acredito que seja possível construir um olhar mais atento ao emaranhado de narrativas tecidas sobre elas. Talvez esse seja o primeiro passo para a elaboração de um repertório de práticas pedagógicas que coloquem em pauta as interações das crianças imigrantes.

Já na esfera que orienta as práticas na Educação Infantil, no que se refere à elaboração de políticas públicas para educação e imigração, penso que seria profícuo problematizar a oposição feita por Mignolo entre “política de identidade” e “identidade em política”, optando pela segunda, para que, a partir dos mapas identitários traçados do interior das instituições de Educação Infantil, isto é, da regionalização das diferenças, seja possível romper com a homogeneização e verticalização típicas das inúmeras gestões de governo da escola pública. Talvez procedendo assim comecemos a dissolver a contradição entre o discurso científico que cria uma criança universal e o discurso do direito que visa à promoção da tolerância, do respeito às diferenças e à diversidade cultural.

Como se pôde notar ao longo da tese, a ideia de diferença foi fundamental para identificar os processos de hibridização, tanto na narrativa do macronível, tomando como pressuposto a “identidade em política”, de Mignolo, quanto na narrativa do micronível, inspirada nos conceitos de diferença de Brah. Creio que seja possível inspirar-se no modo como a autora discutiu as diferenças existentes nos diversos movimentos feministas, para discutir os movimentos envolvendo imigração e direito, mas isso certamente seria assunto para outra investigação.

O movimento que impulsiona uma pesquisa é perpétuo porque as questões se multiplicam à medida que nos aprofundamos em uma determinada temática. Sendo assim, minha trajetória que começa numa investigação sobre língua materna, por ora, se encerra em um trabalho sobre hibridização identitária. Quem nos empresta mais identidade que a figura materna? Mãe, pátria e língua, todas nos dão a mão até que sejamos lançados nos braços do mundo. A questão é que alguns, no caso as crianças imigrantes, são lançados demasiado cedo e, muitas vezes, em condições bastante adversas, de modo que as figuras da mãe, da pátria e da língua assumem várias facetas, se hibridizam à medida que o espelho chamado “outro” narra o “eu” como igual, inferior ou diferente.

São as nuances das inúmeras narrativas que geram afirmações e recusas a respeito de quem somos. No contexto específico da Educação Infantil, a partir da observação de Josué, foi possível perceber que o sujeito não é mero receptor de narrativas. A potência da criança enquanto “ser criador” é terreno propício para semear pontos de vista. E porque acredito na escola, e também porque sempre gostei muito mais de ser aluna do que professora, me atrevo a dizer que a ideia de aluno também

carrega uma potência, na medida em que aprender é colocar luz sobre si. Todos os conhecimentos do mundo só são reais quando dizem sobre nós mesmos e, por mais que os conhecimentos sejam parecidos, nunca dizem sobre cada um da mesma forma. Esta sim é a narrativa única que ansiamos por contar.

Assim, a interação entre as crianças, entre instituição escolar e a comunidade, as relações internacionais entre os países envolvidos em fluxos de imigração, bem como políticas públicas para imigração, inclusive no contexto escolar, são elementos que determinam as diferentes maneiras como as crianças de origem imigrante terão de enfrentar seus processos de hibridização.

Certamente, não é possível, a partir dessa tese, estabelecer um “*modus operandi*” para a abordagem da questão da imigração na educação infantil. Entretanto, fica a proposta de um movimento de diferenciação diaspórica como variável de relacionalidade, como ponto de partida para o reconhecimento dos processos de hibridização identitária e como oportunidade para que tais processos ganhem visibilidade, enfim, para que sejam narrados, pelas escolas, famílias, professoras e, na melhor das hipóteses, pelas próprias crianças.

“Quem de dentro de si não sai, vai morrer sem amar ninguém”, já dizia a canção. Resta saber se vamos somente até a esquina ou se estamos dispostos a nos lançar em “mares nunca d’antes navegados” para contarmos uma história em que, ao invés de colonizar o outro, partilhemos, então, da grande diáspora que move a narrativa de existirmos.

Referências

- ABRAMOVICH, A. e RORIGUES, T. C. Descolonizando pesquisas com criança e três obstáculos. *Revista Educação e Sociologia*, Campinas, v.35, nº127, p.416 – 474, abr-jun, 2014.
- ALCOFF, L. *Visible identities: Race, gender, self*. Oxford University Press, 2006.
- ARAÚJO, A. P.C. de, FILARTIGAS, D.M.E. e CARVALHO, L.C. de. Bolivianos no Brasil: migração internacional pelo corredor fronteiriço Puerto Qujarro(BO) e Corumbá (MS). In: *Interações*, v. 16, nº1, p. 131-141, jan/ jun, Campo Grande, 2015.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____,H. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- _____. (Org.). *Norma Linguística*. São Paulo: Loyola, 2011.
- _____. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2012.
- _____; STUBBS, Michael e GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAENINGER, R. (org). *Imigração Boliviana no Brasil*.Campinas: Grupo de estudos de população NEPO/ Unicamp, Fapesp, Cnpq, Unfpa, 2012.
- BARBAUD, P. A língua do Estado – o estado da língua. In: BAGNO, Marcos. *Norma Linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BELINTANE, C. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Línea, 2013.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BIALYSTOK, E.,CRAIK,F.I.M., GREEN, D.W.e GOLLAN, T.H. *Bilingual minds*.In: APS(Association for Psychological Science)Magazine, p. 89-129, Toronto, 2009.
- BRAH, A. *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de sueños, 2011.

BRUNNER, J. Fabricando histórias: Direito, Literatura, vida. (tradução Fernando Cássio). São Paulo: Letra e Voz, 2014.

_____, J. Atos de significação. (tradução Sandra Costa). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, J. Realidade Mental, mundos possíveis. (tradução Marcos A. G. Domingues). Porto Alegre: Artes Médica, 1997 (b).

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: tensões entre diferença e igualdade. In: Revista Brasileira de Educação, v.13, nº 37, jan/abril 2008, pp. 46-56.

CANDIA, A. P. Cuentos bolivianos para niños. La Paz: Nueva Edición, 2014.

CAMARGO, Alfredo José Cavalcanti de. Bolívia: A Criação de um Novo País a Ascensão do Poder Político Autóctone das Civilizações pré-Colombianas a Evo Morales. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2006.

CANAGARAJAH, A. S e WURR, A.J. Multilingual communication and language acquisition: New research directions . The reading matrix, volume 11, Nº1, 2011. Pensilvania.

_____, A.S. Translinguism in the classroom: Emergin issues for research and pedagogy. Applieds linguistics Review, volume 2, p. 1-28, 2011(b).

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguais e desconectados: mas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CARVALHO, F. O. A pluralidade dos saberes e experiências no ambiente escolar: imigrantes bolivianos na rede municipal de São Paulo. In: Anais do III Seminário políticas para a diversidade cultural. Bahia: 2014. Disponível em: https://diversidadeculturaldotorg1.files.wordpress.com/2014/07/spdc14_francione-oliveira-carvalho.pdf

CARVALHO, J. A. M. de; e SALA, G. A. A presença de imigrantes de países do Cone Sul no Brasil: medidas e reflexões. Rev. bras. estud. popul. vol.25 no.2 São Paulo July/Dec. 2008

CHOMSKY, N. Syntatic structurur. The Hague:Mouton, 1957.

CORBEIL, J. C. “Elementos de uma teoria da regulação linguística”. In.: BAGNO,M. (org.) Norma linguística. São Paulo: Loyola, 2011.

CORSARO, W. Sociologia da Infância. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, Edição do Kindle, 2011.

CORRÊA, Manoel Gonçalves. Letramento e Heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, Inês (org). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2001

- CYMBALISTA, R. e XAVIER, I. R. A comunidade boliviana em São Paulo: definindo padrões de territorialidade. Cadernos Metrópole 17 pp. 119-133 1ºsem. 2007.
- DEMARTINI, Z. de B. F.; “Imigração, cultura e escolarização” In: RODRIGUES, L. M. de O.(org): dilemas, inserção social e escolarização no Brasil, Argentina e EUA. São Paulo: Escuta, 2017.
- DUBBOC, A. M. Gentilezas brutas, 2017, no prelo.
- FAVARETTO, J.S. Descolonizando saberes: histórias de bolivianos em São Paulo. Dissertação de Mestrado (FFLCH-USP), 2012.
- FARIA, A.L.G. e FINCO, D. (orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FERNANDEZ, C. C. G. Entre dois países: sonhos e ilusões: trajetórias de e/imigrantes bolivianos em São Paulo (1980-200). Tese de doutorado. PUC.São Paulo: 2015.
- FINCO, D. Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. 7ª. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2004.
- FREITAS, M. C. de e SILVA, A. P. Crianças bolivianas na Educação Infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. Cadernos de Pesquisa, v.45, n. 147, p.680-702, julh/set, 2015.
- GIEBLER,C. Construções sobre a Infância em processos migratórios transnacionais :gêneros e espaços para políticas de identidade. Revista Teias v.14. nº 31 p. 235-254. Maio/agosto, 2013.
- GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere v.2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GOODSON, Ivor. (1995) Currículo: teoria e história. 7. ed. Tradução Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Tradução Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2006.
- HOUAISS, A. (1985). O Português no Brasil. In: Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: UNIBRADE.

LEMOS, M. T. B. Imigração Boliviana – integração e construção de nova identidade: Rio de Janeiro. In: Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, p.1-9. Florianópolis, 2015.

LIBERATO, D. e IOKI, Z.M.G. Crianças bolivianas nas fronteiras da educação brasileira. Políticas Educativas, Porto Alegre, v.7, nº2, p.155-163, 2014.

LIMA, G. P. “Brasivianos” culturas, fronteiras e identidades. (Tese de doutorado).São Paulo(FFLCH –USP),2014.

LYOTARD, J.F. O pós moderno.Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa, 3ªed. Rio de Janeiro: José Olympio,1988.

MAGALHÃES, G. M. Fronteiras do Direito Humano à Educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010

_____ e SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à Educação. Revista Pro- Posições. Campinas v.23, nº1 (67). P.43-63, jan./abril, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. Revista Signótica 9, p. 119-145, jan/dez. 1997.

MARTINET, André. Elementos de Linguística Geral. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul (orgs.). Coimbra: Edições Almedina, 2009.

MIGNOLO, W. D. “Desobediência epistêmica ; a opção descolonial e o significado de identidade em política”. In.: Cadernos de Letras da UFF – Dosssiê: Literatura, língua identidade nº 34, p. 287-324, 2008.

_____ Historias locales/deseños globales : Colonialidad, conocimientos subalterno y piesameitos fronterizos,. Madri: Akal, 2003.

MIRANDA, E. O nascimento do Andes e outras lendas pré-colombianas. Ilustrado por Oriol San Julián. São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

MORTATTI, M. do R. L. Os sentidos da alfabetização (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NASCIMENTO, M.L.B. P. Educação Infantil e Sociologia da Infância: estudo sobre as relações entre a pesquisa em estudos da infância e os contextos nos quais é realizada. São Paulo, USP, 2015 (Tese de livre docência).

NORBERT, E. e SCOTSON, J. Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

OLIVEIRA, F. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação (Mestrado). Programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2004.

PESIRANI, M.M. A. “Discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular produzido nas décadas de 1980 e 1990”. São Paulo, USP, 2014 (Dissertação de mestrado).

PORTELLI, H. Gramsci e o bloco histórico. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

POUTIGNAT, P. e STREIFF-FERNAT, J. Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. (tradução Elcio Fernandes). São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

_____. “Colonialidade do poder e classificação social”. In: SANTOS, B. de S e PAIVA, O da C. Histórias da (I)migração: imigrantes e migrantes em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XXI. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, eurocentrismo e América Latina. In: Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: CLACSO, (Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales, 2015.

QVORTRUP, J. (1991). Childhood as a social phenomenon — An introduction to a series of national reports. Eurosociological Report No. 36. Vienna, Austria: European Centre for Social Welfare Policy and Research.

_____. J. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. Pro-Posições. Campinas. V. 22. Número 1 (64). p.199-211. Jan./abr 2011.

_____, J. (1993b). Societal position of childhood: The international project childhood as a social phenomenon. *Childhood*, 1, 119-124.

_____, J. (1994a). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice, and politics* (p. 1-23). Brookfield, VT: Avebury.

_____, J. (1994b). A new solidarity contract?: The significance of a demographic balance for the welfare of both children and the elderly. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice, and politics* (p. 319-334). Brookfield, VT: Avebury.

_____, J. (2000). Macroanalysis of children. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (p. 77-97). London: Falmer Press. Raden,

- A. (1999). Universal pre-kindergarten in Georgia: A case study of Georgia's lottery-funded pre-k program. New York: Foundation for Child Development. Rainwater, L., & Smeeding, _____, J. (2010). Infância enquanto categoria estrutural. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, nº2, p.631-643, maio/ago, 2010.
- REY, A. "Usos julgamentos e prescrições linguísticas". In.: BAGNO, M. (org.) Norma linguística. São Paulo: Loyola, 2011.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética. São Paulo: parábola Editorial, 2003.
- ROCKWELL, E. La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009
- SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.
- SANTOS, B. de S. e CHAUI, M. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____ e MENESES, M. P. Epistemologias do Sul (orgs.). Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SEIXAS, A. A. C., BECKER, B. e BICHARA, I. D. Reprodução interpretativa e culturas de pares nos grupos de brincadeiras da ilha dos Frades/BA. Revista Pisoco, v.43, nº4, PP.541-551, out/dez 2012
- SILLER, R.R. Infância, Educação e Migrações. Curitiba: Appris, 2016.
- SOUCHAUD, S. A imigração boliviana em São Paulo; deslocamentos e reconstruções da experiência migrante. Rio de Janeiro: Sep, 2008.
- SIGNORINI, I. (org.) Língua(gem) e identidade: elementos par uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SILVA, V. R. M. O Português são dois: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- SOUZA, E. (org.). Psicanálise e colonização: leitura do sintoma social do Brasil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- VENTURA, S. (seleção e adaptação). A Kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia. Ilustrações de Bernardita Uhart. São Paulo: Volta e Meias, 2016.
- WHITE, H. "The question of narrative in the Contemporary Historical Theory", 2003.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidade: perspectivas críticas y políticas. In: Revista Visão Global. Joaçaba. V.15, nº1-2, p.61-74, jan/dez 2012.

_____ (org) Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir u (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Ayala, 2013.

WELSH, W. Transculturality. The puzzling Rom of Cultures Today. In: FEATHERSTONE, M; LASH, S. (eds). Spaces of Culture: City, Nation, World. London: Sage, 1999, 194-213.

Documentos oficiais, leis, pareceres e orientações normativas

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Nacional para Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Secretaria de orientação técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____, Secretaria Municipal de Educação. Secretaria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. SME/ DOT, 2016.

_____, Secretaria Municipal de Educação. Currículo para a cidade de São Paulo: Educação Infantil (versão preliminar para consulta pública), 2018.

_____, Secretaria Municipal de Educação. Secretaria de orientação técnica. Orientação Normativa nº 1 Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando olhares SME/DOT, 2014.

_____, Secretaria Municipal de Educação. Secretaria de orientação técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. SME/DOT, 2015.

Anexos

Cara família,

Segue na agenda o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM, pois na próxima semana (21 a 24 de agosto) as crianças participarão de sessões de contação de história com a professora Priscila da Silva Santos que realiza pesquisa, na Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo), a respeito do desenvolvimento da linguagem de crianças de quatro e cinco anos. A contação de histórias será filmada, e os dados obtidos a partir da filmagem serão utilizados na pesquisa, sem fins lucrativos. Para tanto, é necessária a autorização dos responsáveis. Por gentileza, enviem a autorização devidamente preenchida até **21/08/2017** (segunda-feira).

Desde já, muito obrigada pela colaboração.

Obs.: As crianças cujos responsáveis não assinarem a autorização, infelizmente não participarão das sessões de contação de histórias.

Estimada familia,

Sigue en la agenda el TERMINO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE LA IMAGEN, pues en la proxima semana (21 a 24 de agosto) los niños participarán de sesiones de narración de historias com la professora Priscila da Silva Santos quien realiza una investigación, en la Facultad de Educación de la USP (Universidad de São Paulo), acerca del desarrollo del lenguaje de niños de cuatro y cinco años. La narración de historias será filmada y los datos obtenidos a partir de la filmación serán utilizados en la investigación sin fines lucrativos. Por favor, envíen la autorización debidamente diligenciada hasta el **21/08/2017** (lunes).

Desde ya, muchas gracias por la colaboración.

Observación: Los niños cuyos responsables no firmen la autorización, lamentablente no participarán de las sesiones de narración de historias.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____,
portador (a) da cédula de identidade nº _____, inscrito(a) no
CPF sob o nº _____, residente n
Rua _____
_____ nº _____, no bairro _____
_____, **AUTORIZO** o uso da imagem e/ou som da voz do
meu filho (a) _____, menos de idade,
para fins de pesquisa acadêmica, cujos resultados poderão ser divulgados em eventos e
publicações acadêmicos, de maneira gratuita, não onerosa por prazo indeterminado, em
caráter definitivo.

Por ser esta a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do mesmo ou a
qualquer outro.

São Paulo, _____ de _____ de 2017.

Assinatura

TERMINO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN

Yo, _____,
con cedula de identidad nº _____, inscrito (a) en el CPF nº _____
_____ domiciliado(a) en la Calle _____
_____ nº _____, en el barrio _____
_____, **AUTORIZO** el uso de imagen
y/o sonido de la voz de mi hijo(a)
_____, menor de edad, para fines de
investigación académica, , cuyos resultados podrán ser divulgados en eventos y
publicaciones académicas, de manera gratuita, sin lucro por tiempo indeterminado en
carácter definitivo.

Por ser esta la expression de mi deseo, declaro que autorizo el uso anteriormente
descrito sin reclamo a título de derechos de imagen del mismo o cualquier outro.

São Paulo, _____ de _____ de 2017.

Firma