

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

IRENE MONTEIRO FELIPPE

Corpos que se aproximam e se afastam:
interações entre crianças de origem imigrante e brasileira na escola

São Paulo
2023

IRENE MONTEIRO FELIPPE

Corpos que se aproximam e se afastam:

interações entre crianças de origem imigrante e brasileira na escola

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Lineu Norio Kohatsu

São Paulo
2023

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
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Monteiro Felipe, Irene

Corpos que se aproximam e se afastam: interações entre crianças de origem
imigrante e brasileira na escola / Irene Monteiro Felipe; orientador Lineu Norio
Kohatsu. -- São Paulo, 2023.

177 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,
2023.

1. Corporeidade. 2. Imigração. 3. Crianças. 4. Interação na escola. 5. Psicologia
fenomenológica. I. Norio Kohatsu, Lineu, orient. II. Título.

FELIPPE, Irene Monteiro. **Corpos que se aproximam e se afastam:** interações entre crianças de origem imigrante e brasileira na escola. 177 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em: 25 / 04 / 2023

Banca Examinadora

Prof. Dr. Lineu Norio Kohatsu
Instituição Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia
Julgamento Aprovado

Prof. Dr. Adriana de Carvalho Alves Braga
Instituição Prefeitura do Município de São Paulo
Julgamento Aprovado

Prof. Dr. Terezinha Petrucia da Nóbrega
Instituição Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Julgamento Aprovado

*Para Marlene Martins que, aos dez anos,
migrou para São Paulo nas costas do trem e do 'pau de arara'.*

AGRADECIMENTOS

Só sou porque sou junto e este trabalho também só é, porque pude contar com o apoio de pessoas, as quais agradeço imensamente:

Ao professor Lineu Kohatsu, pela orientação cuidadosa, crítica, aberta e incentivadora; aprendo muito com você, obrigada.

Às crianças de origem imigrante e brasileira da EMEF que me preencheram de vida e de boas interrogações para seguir me aproximando de suas experiências e realidades. São vocês que dão sentido à busca por uma educação e formação humana mais plural, justa e singela.

Aos profissionais da EMEF que, para além da tamanha admiração que tenho por seus trabalhos, me ensinaram que parceria se constrói aos poucos.

Ao grupo de orientação que me acompanhou e foi acompanhado por mim nesse furacão chamado pandemia. Ao Diversity Group da Universidade de Potsdam que me acolheu e com quem aprendi bastante sobre o que é ser pesquisadora.

Às professoras Petrucia Nóbrega, Adriana Braga, Carmen Watson e Fabíola Freire por comporem a banca de qualificação e contribuírem no direcionamento do trabalho.

À Universidade de São Paulo (USP) - e a todos os funcionários do Instituto de Psicologia que me esclareceram dúvidas -, viabilizando o trajeto institucional desta pesquisa. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro concedido através do processo no 830609/1999-7.

A todos os amigos que me acompanharam e dialogaram comigo, meu abraço mais sincero. Um abraço duplo para os que torceram mais de perto: Tássia, Gabriela, Anna, Aniely, João Vitor, Karen, Rafaella, Belisa, Anita, Ellen, Renata, Jamille e Paulo. E outro para as terapeutas corporais Denise, Flávia, Juliana e Natalie.

À minha família que foi alicerce cada um a seu modo. Aos meus avós e bisavós que me constituem como história. À Beatriz por me gerar e ser a melhor revisora de texto que conheço. Ao Valdir por comprar chocolate e me dar conselhos mostrando, assim, seu apoio de pai. Ao irmão Ivan pelas transcrições infinitas.

Por fim, à minha família escolhida, meu parceiro Igor. Por me encorajar a enfrentar esse desafio dia após dia; no calor, na neve, nos dias claros e nos dias escuros.

Sem vocês todas/os, essa dissertação não seria. Obrigada.

*No soy de aquí.
Llegamos una tarde, cuando yo era pequeña.
Mientras papá buscaba trabajo, me quedaba en la escuela...
...como un bicho raro.
Al principio era difícil no ser tan diestra con los deberes,
y ser la más pequeña de la fila.
O que los recreos fueran tan largos,
casi tan largos como la espera en las rejas.
Volvíamos a casa sin hablar con nadie
y algunas veces nos perdimos en la ciudad.
Pero así aprendimos a conocerla.
Con el tiempo ya me sabía el camino a la escuela
y no me importaba tanto que papá me dejara
porque los días pasaban más rápido.
Poco a poco nos hicimos a un lugar,
pero nunca olvidamos lo que había quedado atrás.*

BUITRAGO, Jairo (2009)

RESUMO

FELIPPE, Irene Monteiro. **Corpos que se aproximam e se afastam:** interações entre crianças de origem imigrante e brasileira na escola. 177 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A diversidade étnico-racial é uma realidade em muitas escolas e traz desafios para os processos educacionais e de socialização. Apesar do crescente número de estudos sobre imigração, faltam pesquisas no cenário brasileiro com foco nas interações vividas pelas crianças de origem imigrante, na etapa inicial do Ensino Fundamental, sobretudo, na ótica das experiências corporais. Assim, esta dissertação teve como objetivo investigar as interações entre crianças de origem imigrante e brasileira, estudantes de 1º a 3º ano de uma escola pública do município de São Paulo, a partir da experiência sensível de aproximação e afastamento de diferentes corpos. Outra intenção foi compreender as percepções dos educadores sobre o tema, assim como sua visão do retorno às aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19. Ademais, buscou-se descrever o trabalho pedagógico com a corporeidade em Artes e Educação Física. O estudo possui caráter descritivo e qualitativo e se baseia na fenomenologia de Merleau-Ponty. A etapa prática se realizou por meio de: a) observação de aulas e interação com os estudantes; b) entrevistas com cinco Professores, um Coordenador Pedagógico e um Assistente de Direção. O material resultou no mapeamento de ambientes interativos com diversas gestualidades e percepções. A maioria das crianças de origem imigrante transitou com facilidade e soltura de movimento entre os espaços físicos (sala, quadra e ateliê), entre os estados corporais próprios e intercorporalmente com seus colegas e adultos. Alguns, porém, mostraram dificuldades e cada um se expressou à sua maneira. Foram testemunhadas interações ora engajadas, ora agressivas e ora paradoxais, registrando maior presença de gestos de acolhimento, em relação aos de hostilidade, e também de múltiplos gestos ambíguos. Foram eles: gestos de amizade entre crianças de origem imigrante e brasileira, de cumplicidade, de experimentação linguística, de agressão e de ausência interativa; e gestos de autorregulação de si, de dor, de toque, de congelamento postural, de silêncio e/ou de silenciamento. As ações das crianças eram compostas por afetos, por vezes involuntários, sem palavras e com outra temporalidade que, de acordo com os entrevistados, podem convocar o educador a estar sensível às sutilezas e marcas dos corpos de cada estudante, assim como, de todos eles. Foi relatada a história de discriminação na escola e a construção de um projeto multicultural, e as percepções sobre as crianças variaram entre reflexões educacionais críticas e manutenção de estereótipos. A respeito da pandemia, emergiu um dilema entre a violência exercida no cumprimento dos protocolos de higiene, o medo do contágio e a vontade de afeto e contato físico. Os gestos das crianças eram de excitação e/ou cansaço e transgrediam as regras, apontando para o aprendizado da regulação de si diante da nova situação. Enfim, o estudo, dentro das limitações, pode contribuir com uma abordagem que atue *com*, *no* e *pelos* corpos que se movem na escola, auxiliando a expressão e o acolhimento das diversidades entre as crianças. Investigações futuras que se insiram na intersecção entre corpo, imigração e escola serão bem-vindas, além daquelas que incluam as crianças como coprodutoras da própria pesquisa.

Palavras-chave: Corporeidade. Imigração. Crianças. Interação na escola. Psicologia fenomenológica.

ABSTRACT

FELIPPE, Irene Monteiro. **Bodies that get closer and further apart:** interactions between children of immigrant and Brazilian backgrounds at school. 177 p. Master thesis. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Ethnic and cultural diversity inside children's classrooms is a day-to-day reality in many schools, and this creates challenges for both the educators and the children involved with the educational and socialization processes. Despite the rising numbers on immigration studies, Brazilian research lacks the focus on the embodied interactions of children with immigrant backgrounds in the early years of primary school. This research, which takes place in a public school in São Paulo, Brazil, investigates the corporal interactions among school children from both immigrant and Brazilian backgrounds from the sensitive experience of closeness and distance between their bodies. The educators' perceptions concerning their students' interactions during the pandemic and their work with body expression in Arts and Physical Education are also focused on. The study is based on Merleau-Ponty's phenomenology and recent discussions about immigration and education. The data were collected in two stages: a) the observation and interaction with students during their classes and free periods; b) interviews with five teachers, as well as the director and the coordinator of the school. The results show a diversity of interactive environments, gestures, and perceptions. Most children with immigrant backgrounds moved themselves easily through the school space, through their own corporal states, and also between their peers and teachers. However, doing so was hard for some, and each singularly expressed themselves. The intercultural interactions were classified as engaging, aggressive, or paradoxical, being welcoming actions the most common. It was observed gestures such as complicity, language exchanges, lack of interactions, and aggressive actions between students with immigrant and non-immigrant backgrounds; self-regulation in front of different people, sense of pain and/or touch, frozen and silence postures. The children's actions had affection and, sometimes, had no words and another sense of temporality. According to the interviewees, this opens the door to arise the educator's sensitivity to the subtlety and the scars that each and every student body bears. The educators retraced the discrimination history in the school and a collective multicultural project, and their interaction perceptions varied between reflective educational thinking and stereotype reinforcement. Regarding the pandemic, the school has a dilemma between the violence and body control of the hygiene protocols, the fear of being contaminated, and the need for affection and physical touch. This study, within its limitations, can contribute with an embodied perception of real-life school relations to further discussions on how to welcome and foster children's diverse expressions. Future research could develop tools on the intersectional area of the body, immigration, and school and broaden the co-participation of children during the investigation process.

Key words: Embodiment. Migration. Intercultural interaction. Children. Phenomenology. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estudantes imigrantes do Ensino Fundamental no Brasil (% , 2019).....	43
Figura 2 - Estudantes imigrantes no Ensino Fundamental em escolas da prefeitura do município de São Paulo (% , 2020).....	44
Figura 3 - Estudantes imigrantes matriculados em EMEF por região (nº bruto, 2020).....	45
Figura 4-Região de Origem dos estudantes da EMEF provenientes de fora da cidade de São Paulo (2020).....	63
Figura 5: Disposição das crianças nas mesas do ateliê de Artes.....	95
Figura 6: Posições de crianças sentadas no ateliê de Artes, 2º ano <i>Grietas</i>	96
Figura 7: Posturas de Juan tentando fazer a atividade, 3º ano <i>Moviendo Montañas</i>	116
Figura 8: Deisy e Marta brincam de se alcançar, 3º ano <i>Moviendo Montañas</i>	117
Figura 9: Erick narrando sem palavras, 2º ano <i>Pequeños Actores</i>	136
Figura 10: Erick morde a caneta por cima da máscara, 2º <i>Pequeños Actores</i>	153
Figura 11: Keyla e Mari conversam enquanto usam álcool em gel, 3º <i>Máscaras e Capuzes</i> . 155	
Figura 12- Posturas e passagens das crianças do 3º <i>Máscaras e Capuzes</i> sentadas em sala de aula.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Distribuição de alunos por turma, grupo e origem imigrante em 2021 (nº bruto, %)	53
Quadro 2-Estudantes imigrantes na EMEF em 2020 e 2021 (Nº, %)......	62
Quadro 3 - Nº de registros de imigrantes de longo termo/residentes, por ano de entrada no Brasil, 2010 a 2019.....	174
Quadro 4 - País de origem por nº de estudantes na EMEF.....	174
Quadro 5 - Declaração de raça/cor dos estudantes da EMEF em 2020 (Nº, %)......	174
Quadro 6 - Distinção de país de origem por grupo 1º a 3º ano EMEF 2021 (nº bruto).....	175
Quadro 7 - Descrição das entrevistas realizadas na EMEF (2021).....	175
Quadro 8 - Relação de gestos entre crianças de origem imigrante e brasileira por ambiente.	176

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AssDir	Assistente de Direção
CEI	Centro de Educação Infantil
CooPed	Coordenadora Pedagógica
DB	Diário de Bordo
DRE	Diretoria Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProArt	Professor(a) de Artes
ProEFis	Professor(a) de Educação Física
ProReg	Professor(a) Regente de Turma
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	PREPARANDO A DANÇA.....	14
1.2	DELIMITANDO A QUESTÃO INVESTIGATIVA.....	17
1.3	OBJETIVOS.....	23
1.3.1	Objetivos específicos.....	23
2	OS CORPOS EM INTERAÇÃO.....	25
2.1	SOBRE (INTER)CORPOREIDADE E INFÂNCIA.....	26
2.2	CORPOS SENSÍVEIS AO ENCONTRO: UM OLHAR ESTÉTICO E SOCIAL	32
3	SOBRE IMIGRAÇÃO.....	38
3.1	UM RECORTE DO CONTEXTO BRASILEIRO.....	40
3.2	ESTUDANTES IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	42
4	MÉTODO E PROCEDIMENTOS: UMA ESCOLA EM SÃO PAULO.....	49
4.1	PROCEDIMENTO EM CAMPO.....	49
4.1.1	Imersão escolar.....	50
4.1.2	Entrevista reflexiva.....	53
4.2	PROCEDIMENTO DE INTERPRETAÇÃO.....	55
4.2.1	Entrevistas e imersão.....	56
4.3	O CENÁRIO DA EMEF.....	58
4.3.1	Projeto Multiculturalismo.....	64
5	APROXIMAR E AFASTAR: O PARADOXO DOS GESTOS.....	68
5.1	AMBIENTES: UM PANORAMA GERAL.....	69
5.2	AMBIENTES DE ENGAJAMENTO.....	72
5.2.1	Cena: <i>Semillas</i>, Roxana e a <i>canción</i>.....	72
5.2.1.1	Aproximar e modular o corpo diante do outro.....	75
5.2.1.2	Amizades: engajamento de mão dupla.....	82
5.2.1.3	Linguagem: “ <i>Lo aprendí de mi hermana</i> ”.....	86
5.3	AMBIENTES DE AGRESSÃO.....	94
5.3.1	Cena: <i>Grietas</i> e o desengajamento.....	95
5.3.1.1	O visível e o invisível: afastamento e discriminação por etnia e gênero.....	98
5.3.1.2	Gestos que agridem e as múltiplas diferenças: “ <i>Tenho medo dele me machucar</i> ”	

5.4	AMBIENTES PARADOXAIS.....	114
5.4.1	Cena: Deisy, Marta e Juan <i>Moviendo Montañas</i>.....	114
5.4.1.1	Aproximar e permanecer longe.....	118
5.4.1.2	Transitar entre ambientes: espaços, posturas e as interações dos adultos.....	120
5.4.1.3	Corpo no trabalho pedagógico.....	129
5.4.2	Cena: Erick e os <i>Pequeños Actores</i>.....	135
5.4.2.1	Ser tocado e tocar: nojo, curiosidade e ambiguidade.....	137
5.4.2.2	Silêncios de diversas formas: “ <i>Vivo! Morto! Vivo!</i> ”.....	143
5.5	AMBIENTES DE PANDEMIA.....	147
5.5.1	Impossibilidade do corpo-a-corpo: estruturas e protocolos sanitários.....	148
5.5.2	Gestos que transgridem: “<i>O que você faz mediante um abraço?</i>”	152
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
	REFERÊNCIAS.....	164
	APÊNDICES.....	174

INTRODUÇÃO

*“Estamos vivos porque estamos en movimiento
Nunca estamos quietos, somos trashumantes
Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes”*
DREXLER, Jorge (2017)

1.1 PREPARANDO A DANÇA

Te convido a entrar no palco. Sentir o formigamento das mãos, conhecer o cenário, escutar a música, olhar os dançarinos, estranhar o ritmo da sua própria respiração e, quem sabe, se engajar na dança também. Um dos corpos que pulsam por ali é o da menina boliviana Juana que nos diz “sou muito boa em pular”. Outro é o da Coordenadora Marina que se arrisca a dizer que “na verdade, se [eu] fosse falar: com o que gostaria de estar trabalhando? Era com dança”. E vemos em outro canto, o de Veronica menina de origem imigrante¹, que esboça movimento somente em suas lágrimas deslizantes no rosto vermelho pela agressão sofrida. Os dançarinos são muitos, tenha certeza, mas você conhecerá cada um mais adiante.

Começo por me apresentar para, assim, puxar o fio narrativo que conecta este palco pulsante às palavras gravadas nesta dissertação de mestrado. A trajetória que me levou à construção deste trabalho é a confluência de vários caminhos em um ponto singular. Desde pequena sou sensível ao ambiente, ao outro e a mim, assim como a pele que tem sensibilidade ao toque e que estimula, em consequência, a rede neural do corpo. Enquanto sinto o espaço e me movo, carrego comigo curiosidade, medo, conexão e cuidado. E, de certa maneira, esse modo de movimento me levou a atuar e estudar áreas que são, a princípio, distintas entre si: a psicologia, a educação, a dança e as terapias corporais. Exploro a interdisciplinaridade e acredito que experimentar os ritmos destas áreas me provoca a criar ferramentas ao longo da estrada para seguir caminhando na vida.

Deste modo, a presente pesquisa é uma tentativa de articulação de tais áreas em uma dança, que tem como palco as interações no ambiente escolar. Ao preparar-se para entrar em palco, o dançarino busca seu eixo de equilíbrio e articula as várias partes de si, a fim de estar

¹ A escolha deste termo está justificada no em *Estudantes imigrantes na educação escolar*, p. 42. Todos os nomes de crianças e adultos são fictícios de modo a preservar a identidade dos mesmos. Sempre que possível, sugeri que a própria pessoa escolhesse um nome para si.

sensível a si mesmo e estar presente em sua própria corporeidade e subjetividade. Ele fará ações e não-ações², gestos articulares como, desequilibrar-se ao saltar, azeitar as juntas dos joelhos enquanto requebra ou, então, repetir e pausar um mesmo movimento com maior ou menor intensidade. Assim, durante um espetáculo de samba, por exemplo, a pessoa estará implicada consigo mesma, com o espaço, com o ritmo sincopado e com a gestualidade própria daquela linguagem, construindo uma expressão corporal e se torna o veículo de articulação entre música, cenário e movimento.

Agora, convenhamos que ninguém samba sozinho e, diante do desafio de dançar a dois um Samba de Gafieira³, por exemplo, o dançarino precisará dançar *com* o outro. A ação de dançar deixa de pertencer ao universo individual para, necessariamente, implicar um outro junto a ele na cena. Rebolar ou apenas caminhar tornam-se tarefas praticamente novas que exigem de quem dança uma abertura para estar sensível não só a si, mas também ou *outro* (dupla) e ao *nós* (salão). O eixo de equilíbrio não está mais no centro de um corpo, ele se move para um lugar *entre corpos* que se abraçam, isto é, cria-se um campo semelhante ao magnético, no qual gestos de aproximação e afastamento se estabelecem em jogos de força ou de poder⁴. Assim, se um deles se inclinar demasiadamente para frente, cairá sobre o outro e se for muito para trás, o puxará. Também é preciso reconhecer e alterar o movimento diante de *diferenças* de altura, ritmo, encaixe, excitação, intenção, desejo, entre outras. A interação neste tipo de dança promove um ponto de contato entre dois seres, assim como o cotovelo propicia a articulação do braço com o antebraço.

Durante encontros como este, fora do ambiente artístico, também sou desacomodada do meu lugar de origem à medida que interajo no espaço *com* outra pessoa, de modo ainda não consciente, pré-reflexivo, no qual estranho meu corpo e estranho o corpo da pessoa enquanto vivo o *contato* com ela. Não sou apenas um sujeito que sente a si mesmo, mas me percebo como alguém que é sentido pelo outro, ou seja, sou *sentido* e sou um ser *sentiente* simultaneamente (MERLEAU-PONTY, 1945). Me vejo paradoxalmente semelhante e diferente dele e, caso essa experiência seja sensível e respeitosa, me posiciono diante daquele ser encarnado com capacidade de vê-lo e reconhecê-lo como alguém que não sou e que

2 Não-ações podem ser vividas como pausa de movimento, silêncio de fala e congelamento postural.

3 Samba de Gafieira é conhecido como uma dança de salão brasileira, tida como cultura popular que se reinventa e que possui uma linguagem corporal própria (SÃO JOSÉ, 2005). Ela acontece no contato entre duas pessoas, envolvidas em um abraço, que ao som de um samba (muitas vezes ao vivo) se deslocam junto a outras duplas em um espaço circular (salão). A brasileira Ana São José (2005) descreve que, utilizando os sentidos e não a comunicação verbal, a dupla caminha, roda e executa passos como, por exemplo, os descritos aqui: passo básico, samba no pé e ponto de ligação.

4 As noções de jogo de força, jogos de poder, aproximação e afastamento são desenvolvidas em *Os corpos em interação e Aproximar e afastar: o paradoxo dos gestos*, p.25 e p. 68 respectivamente.

também possui sua corporeidade – é visto e vê, toca e é tocado – e uma localidade – habita um espaço em comum comigo sem ser excluído ou excluir (MERLEAU-PONTY, 1995). Somos convocados para viver uma dimensão estética e social⁵, criando espaço para olhar as relações, a partir da articulação sensível e corpórea *entre* as pessoas, isto é, da *intercorporeidade*.

E é assim, implicada com este corpo, que me arrisquei a articular as áreas de saber que me acompanham em uma dança instável, na qual o eixo de equilíbrio é deslocado de um *eu* para o eu que partilha com o *você* e com o *nós*. A dissertação também foi impulsionada pela experiência com a questão migratória que vivi em 2018 com o projeto *Literatura que acolhe*, do Instituto Emília e do Instituto C&A. Ali, realizamos mediações de leitura bilíngue para estudantes de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual no centro de São Paulo/SP, como descrito por mim, Irene Monteiro, e Ana Carvalho (2019). Os encontros tinham o objetivo de criar um espaço de acolhimento e diversidade, por meio da leitura literária, em uma escola com grande presença de crianças de origem imigrante (principalmente boliviana). Sacolas de livros com 10 títulos em espanhol e português eram abertas semanalmente em roda de leitura, em explorações solitárias, trocas espontâneas entre as crianças ou empréstimo de livros para casa. Na ocasião, fiz um registro fotográfico permeado de curiosidade e me vi voltando às imagens, repetidas vezes, com lembranças vivas da dança cotidiana que aquelas crianças executavam em sala de aula.

Inquietações surgiram a respeito de “palavras” que não eram ditas por voz, mas sim pelo olhar; da vontade que surgia nos estudantes de lerem juntos ou sozinhos imagens que não tinham língua exata; dos corpos ora recolhidos, ora paralisados, ora em grande movimento; e da troca intercultural que algumas crianças tiveram comigo e com os colegas e que se revelava um paradoxo em relação à frase da direção, que insistia para que todos falassem a língua portuguesa, inclusive em casa.

Posto isso, comecei a ponderar sobre as interações entre as crianças que existissem para além da comunicação verbal e que convidassem para uma dimensão sensível do encontro corporal entre elas. E, mesmo distante e com pouco conhecimento a respeito das questões migratórias nas escolas, me lancei a aprender alguns passos dessa dança. Me aproximei do ritmo em busca de possíveis pontos de articulação e, assim, esta pesquisa é resultado de um início da caminhada.

5 As dimensões estética e social, assim como a noção de intercorporeidade, serão apresentadas a seguir e desenvolvidas em detalhes no capítulo 2, p. 25.

Para que você, leitor/a, saiba melhor onde está pisando enquanto dança, apresento a estrutura do texto a seguir.

Esta Introdução descreve meu trajeto pessoal e a delimitação do problema de pesquisa com suas justificativas, relevâncias e objetivos. Para isso, faço uma breve contextualização abordando questões sobre a corporeidade na escola, as crianças imigrantes no Brasil, o contexto de pandemia e a interação entre corpos.

No capítulo 2, discuto a respeito da intercorporeidade, a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty e seus desdobramentos, com foco na criança, no corpo sensível aos encontros e na experiência estética e social.

No capítulo 3, discorro sobre o fenômeno migratório e levanto dados sobre o recorte brasileiro. Também traço algumas relações entre imigração e escola, em especial, no contexto da cidade de São Paulo, local de estudo da pesquisa.

No capítulo 4, o método da pesquisa é justificado a partir da descrição dos procedimentos em campo e de interpretação. Além disso, apresento neste item, por meio de relatos dos participantes, o cenário da escola investigada.

No capítulo 5, reúno os resultados, agrupando-os em subcapítulos, e proponho discussões articuladas com a literatura a respeito dos diferentes ambientes interativos, retratados por meio de cenas vividas pelas crianças e educadores na escola. Os ambientes que se formaram são de engajamento, agressão, paradoxais e de pandemia.

Por fim, você encontra nas Considerações finais o término da dança, mas não o fim dos passos, e pode constatar a síntese dos resultados e limitações da pesquisa e, também os apontamentos para investigações futuras. Em sequência, encontrará as Referências utilizadas e os Apêndices.

1.2 DELIMITANDO A QUESTÃO INVESTIGATIVA

A imigração como um fenômeno que diz respeito não só às pessoas que se deslocam, mas a toda a sociedade, convoca ações e estudos das mais diversas áreas de modo a reunir as muitas dimensões desta realidade (SAYAD, 1991). De acordo com a Organização Mundial de Imigração (OMI, 2021), o Brasil contava com 1.1 milhão de imigrantes no meio do ano de 2020, o que representa 0,5% da população total. A presença de imigrantes no Brasil, embora não tão grande se comparada a outros países (SEYFERTH, 2015), também implica na

mobilização de diferentes setores da sociedade para a compreensão do fenômeno e do acolhimento e garantia de permanência das pessoas que aqui chegam. A educação escolar é uma das políticas públicas fundamentais nesse processo e, a partir da Lei de Imigração 13.445/2017 (BRASIL, 2017), foi consolidado o direito dos imigrantes de acesso às escolas brasileiras de modo não discriminatório, algo já afirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Para além disso, há desafios que exigem não só efetivação legal desse direito humano, como também a construção de uma práxis que considere as diversidades e singularidades, dentro da dinâmica e das demandas cotidianas das escolas, de modo a cuidarmos de cada um e de todos os estudantes (CARVALHO, 2015).

Desta maneira, pesquisas que foquem na experiência imigrante dentro da educação formal são relevantes para compor o entendimento do complexo fenômeno. As percepções dos estudantes, familiares e educadores sobre o dia a dia vivido na escola pública podem auxiliar o processo de composição deste cenário.

O presente estudo faz um recorte desta conjuntura, aproximando-se da interação que acontece entre crianças de origem imigrante e brasileira. O contato com alguém diferente de mim gera relações ambíguas no espaço da escola, nas quais coexistem tanto discriminação e xenofobia (BRAGA, 2019a; KOHATSU, SAITO, 2022), quanto atitudes de cooperação entre pares (SCHWARZENTHAL et al., 2020)⁶. A investigação deste paradoxo não se deu a partir do comprometimento com interações que, com rapidez, já são definidas como positivas ou negativas, mas sim, com o contato *entre* pessoas que ainda não está mapeado pelo pensamento. Em outras palavras, o foco estava na vivência sensível, pré-reflexiva das crianças em interação (MERLEAU-PONTY, 2001); como elas veem e são vistas, como sentem e são sentidas.

Questionei também de que maneiras a presença corpórea da criança de origem imigrante transforma a experiência corporal de professores, de gestores e dos demais estudantes. Portanto, a pergunta fundamental é: *se e como a diferença na alteridade é percebida no âmbito sensível das interações entre crianças de origem imigrante e brasileira na escola?*

⁶ Esta pesquisa, feita por Miriam Schwarzenhal e colaboradoras, trata do contexto intergrupar no Norte Global, sendo necessário a presença de estudos desde o Sul Global.

O corpo foi escolhido como caminho investigativo para o estudo das interações, a partir de Maurice Merleau-Ponty⁷ (1945, 1948, 1960a, 1960b, 1995, 2001) e de estudiosos contemporâneos, que concebem a construção do saber como dependente da experiência corporal vivida. Ela é o veículo da nossa percepção no mundo; é nossa *corporeidade*⁸ que pode ser entendida como a percepção de si em duas faces ambíguas, isto é, como movimento de percepção de si como sujeito que sente e que, ao mesmo tempo, percebe ser um corpo que é sentido pelo outro. Este paradoxo é a ultrapassagem da dicotomia sujeito-objeto, porque posiciona o humano como um ser engajado no mundo e pertencente tanto ao sujeito quanto ao objeto, tanto no dentro quanto no fora. A corporeidade, portanto, não está limitada ao corpo físico *ou* ao subjetivo apenas. Ela diz respeito ao corpo sensível que tem a si mesmo como fonte de experiência e reflexão consciente, diante de uma perspectiva singular acessível somente a ele (MERLEAU-PONTY, 1995).

A possibilidade de compreender as crianças a partir da *experiência sensível* é o que justifica a escolha da fenomenologia, visto que esta é seu terreno de reflexão, assim como a escolha pela estética social, entendida aqui como a reflexão perceptiva sobre as experiências com os outros (ANDRIOLO, 2021). A atitude fenomenológica considera o mundo vivido sem abrir mão da consciência reflexiva, bem como do confronto de perspectivas, fatos concretos e da busca de sentido (MERLEAU-PONTY, 1945). Abrir espaço para o olhar *sobre, com e pelos* corpos que interagem na escola é levantar a hipótese de que o corpo tem um saber que não pode ser ignorado; se faz confiável em seu conhecimento, na atualização constante de sua estrutura perceptiva sensório-motora e na incompletude que o acompanha enquanto está vivo.

Talvez, o gesto resolva coisas que o pensamento não pode. Ele é manifestação de marcas históricas, culturais e sociais que, diversas vezes, escapam ao olhar de quem o instrumentaliza. E, indo para além da fenomenologia, é preciso considerar o atravessamento estrutural e cotidiano da colonialidade dos corpos que dita fronteiras, gestos e relações sociais

7 Optei por apresentar o nome e sobrenome de cada pesquisador/a referidos/as no trabalho. Esta descrição é feita para todos/as, de preferência, mas não exclusivamente, da primeira vez que os/as cito. Com alguns/mas, também narro brevemente sua origem. Sei que existem mãos e corpos que constroem as pesquisas e ao utilizar seus nomes pessoais pretendo corporificar e pessoalizar a produção de conhecimento, caminhando na contramão da diretriz acadêmica adotada aqui. Merleau-Ponty (1960a) defende a inerência do saber no mundo e no ser pensante/escrevente que a produz, traduz, apreende. Deste modo, introduzir a literatura associada ao nome de quem a elaborou é materializar as ideias, que continuam a se mover e se transformar a partir do contexto histórico-temporal e da “pulsão de vida interindividual” (MERLEAU-PONTY, 1960a, p. 254) no qual o/a autor/a está inserida.

8 Os termos *corporalidade* e *corporeidade* são utilizados por pesquisadores como sinônimos e, às vezes, são diferenciados por certas distinções conceituais. Aqui optei pelo uso de *corporeidade* como conhecimento de si, do outro e do mundo que se desvela *no, com e pelo* corpo físico em movimento. A definição do termo continuará a ser desenvolvida em detalhes no capítulo *Os corpos em interação*, p. 25.

de poder hierarquizadas (STROHER, GRANDO, 2021). Construir sentidos para a expressão das diferenças entre as crianças na escola e acolhê-las sem o olhar discriminatório, compensador ou embebido em uma suposta igualdade implica em assumir as muitas falhas de comunicação, “a incompletude da compreensão, a ausência de respostas precisas. Sob as lentes da performance, porém, esses ruídos, essas incompletudes e essas ausências ganham voz, cor, corpo, movimento” (HARTMANN, 2017, p.60).

O corpo do estudante na educação escolar, se restrito à função de instrumento, é rotineiramente homogeneizado e controlado (NÓBREGA, 2005). É visto ora como inconveniente ora como acessório ao processo educativo e é esquecido, por professores e estudantes, como parte integrante da aprendizagem (ZAMPERETTI, 2011). Entretanto, o corpo físico na escola é dado, isto é, está inexoravelmente incluído no ambiente escolar por sua materialidade concreta. E, assim como a escola, são “produtos ou subprodutos das estruturas” sociais de nosso sistema capitalista (MEDINA, 1990, p. 19).

Costumam estar segmentados e direcionados somente às áreas de Educação Física e Artes, vistos como um instrumento para obter saúde e higiene, para controlar excessos e, como afirmam Junior Silva e Tânia Sampaio (2012), para minguar a diversidade da cultura de movimento. Partindo da fenomenologia da percepção, é possível entender a potência do corpo como criador de processos cognitivos capazes de alterar sua homogeneização e passividade na escola e defender “um corpo vivo, [qu]e ao compreender que os opostos, em vez de se isolarem se complementam, poderá redimensionar as concepções tradicionais de educação pautadas numa visão mecanicista” (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 135).

Tal visão também encontra respaldo no contexto específico das escolas de imigrantes que, no início do século XX, por exemplo, respondendo a medidas nacionalistas e de controle cultural, tornaram obrigatórias aulas de Educação Física ministradas por militares (WALDMAN, 2015). Há, felizmente, diversas ações e movimentos educacionais que historicamente lutam para transformar essas práticas, realizando projetos pedagógicos distintos deste, como veremos melhor em *Projeto Multiculturalismo*, p. 64.

De modo a compreender os corpos na escola, nas instâncias onde mais saltam aos olhos a restrição/liberdade corporal, dei maior peso à observação de aulas de Educação Física, Artes e intervalos. Para além deste recorte, a escolha do estudo dos primeiros anos do Ensino Fundamental (ciclo Alfabetização de 1º a 3º ano, faixa de 6 a 9 anos de idade) foi feita devido ao período de transição da experiência escolar entre Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) e, também, em razão do foco no aprendizado da leitura e escrita. O

documento curricular da prefeitura do município de São Paulo sobre Educação Física preza pela democratização e pluralidade da cultura corporal e afirma que nos primeiros anos do EF a área deve proporcionar o trabalho com a cognição e ludicidade de modo unificado (SÃO PAULO, 2019).

Contudo, é possível que existam distâncias entre a diretriz curricular e a prática pedagógica em sala, criando uma lacuna investigativa onde esta pesquisa se inseriu. Maurício Silva, Giovani Pires e Rogério Pereira (2015), instigando a ampliação de pesquisas na área, afirmam que professores desta etapa se queixam “da dificuldade em garantir, com base em elementos teórico-práticos e teórico-metodológicos, uma prática pedagógica [...] com base nas especificidades e demandas das crianças, do corpo-infância” (p.10). Assim, foi preciso compreender *como* o trabalho com a corporeidade dos estudantes tem lugar efetivo no contexto escolar neste período de transição.

Para além disso, a justificativa da etapa de ensino se deu pela menor presença de pesquisas brasileiras sobre estudantes imigrantes nos Anos Iniciais do EF. Encontrei maior número de trabalhos sobre imigração e educação focados nos Anos Finais (BRAGA, 2019a; KOHATSU; RAMOS; RAMOS, 2020; MIYAHIRA; SAYAR, 2020; OLIVEIRA 2013), dois na EI⁹ (FREITAS; SILVA, 2015; SANTOS, 2018), dois no EF Anos Iniciais (GONDIN; PINEZI; MENEZES, 2020; RUSSO; MENDES; BORRI-ANADON, 2020), um em diversas etapas (OLIVEIRA, 2019) e, por fim, outros três que não identificaram a etapa de ensino (MAGALHÃES; SCHILLING, 2012; CARVALHO, 2015; PRIMO; ROSA, 2019; WATSON, 2019).

Outro delineamento relevante, foi a chegada da pandemia de Covid-19 no Brasil em fevereiro de 2020, a subsequente suspensão das aulas presenciais¹⁰ e as sérias consequências geradas dentro do panorama educacional. A rotina dos estudantes, famílias, professores e trabalhadores da educação foi alterada radicalmente com a imposição de medidas de isolamento social e transição para o ensino remoto, diante de uma crise sanitária e política e do acirramento das desigualdades sociais e econômicas. De acordo com Maria Campos e Livia Vieira (2021), a pandemia gerou queda na renda familiar de grande parte da população e afetou as crianças não apenas no âmbito educacional, mas também no acesso à alimentação e na proteção contra violências e abusos, uma vez que o espaço da escola é importante na

9 Segundo Fernanda Daniel e Catarina Moro (2022), a partir de 2020, foi notado um aumento de pesquisas no EI e há indicação para que estudos nessa área sigam em ampliação

10 Fabio Munhoz para o Jornal Folha de São Paulo, Agora “Aulas serão suspensas em escolas estaduais e municipais de SP por coronavírus” (2020).

garantia destes direitos. Em 2021, o número de pessoas que viviam na extrema pobreza aumentou em comparação ao momento pré-pandemia – 12,4% em relação aos 11% em 2019 - expondo uma condição social crítica, especialmente na garantia de direitos da população negra, periférica e de regiões mais pobres do país¹¹.

Lucas Veloso (2020) mapeou a situação, os receios e enfrentamentos de imigrantes residentes em Guaianazes, zona leste da capital, levantando questões de privação de direitos como, por exemplo, a falta de comida na mesa, a impossibilidade estrutural das crianças de manter o contato com a escola, a exclusão digital e a desassistência da prefeitura e do governo às famílias e educadores. A situação vivida pelos imigrantes se assemelha às “dificuldades enfrentadas pelos estudantes pretos da quebrada” (entrevistado Reinaldo apud VELOSO, 2020, p.7). Para além disso, o *Currículo da cidade: povos migrantes* (SÃO PAULO, 2021) relatou um aumento de expressões e ações discriminatórias de brasileiros para com essa população durante a pandemia.

Isso posto, uma questão que não estava no horizonte *a priori*, foi incluída dentro do enfoque investigativo, em busca de compreender as interações que ocorriam na escola entre as crianças e entre crianças e adultos durante a retomada das aulas presenciais, sob o ditame do isolamento social.

Por ter caráter interdisciplinar, pretendi com esta dissertação estabelecer um ponto de articulação entre áreas de conhecimento, levantando a hipótese de que investigações que vão além da palavra - tão conhecida à psicologia - e que direcionem a luz sobre o corpo, o qual se apresenta no acontecimento com suas intenções e percepções, permitem compreender de outra perspectiva as sutilezas e diversidades das interações humanas. Segundo Karolina Ginman e colaboradoras (2022), o corpo como importante fonte de informação social é temática de crescente interesse em estudos recentes. O mundo intercorporal (FRAYZE-PEREIRA, 2004) pode ser ferramenta potente para formar conhecimento sobre si e sobre como coexistimos no espaço com os outros.

Tive como horizonte a busca por manifestações corporais criativas que favorecessem uma formação subjetiva da criança de maneira mais viva e dinâmica. O foco na percepção estava para o jogo de forças e jogos de poder (CASTRO, 2016), presentes nas ações simultâneas de aproximação e afastamento entre as várias forças no ambiente. E estabeleci um olhar para as interações entre as crianças e das crianças com os adultos em relação a: como

11 Jornal Folha de São Paulo “Brasil começa 2021 com mais miseráveis que há uma década” (CANZIAN, Fernando, 2021)

brincam, como conversam, como gesticulam, que espaços ocupam, em que língua brincam, que corpos aparecem durante as diferentes aulas, como se relacionam diante do distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19. O aprofundamento destes elementos será desenvolvido nos capítulos subsequentes.

Encerro com o argumento de Eeva Anttila (2019), que justifica o estudo sob nossa perspectiva, visto que confere às interações corporificadas uma potência na construção do diálogo intersubjetivo sem o uso exclusivo das palavras, diante de contextos com grande diversidade cultural e linguística:

A falta de uma língua comumente falada, reforça a importância da comunicação não verbal e da interação corporificada (...) Eu contesto a maneira na qual a aculturação enfatiza apenas a linguagem verbal e falada. Interações corporificadas, quando nutridas de maneira criativa e cuidadosa, podem ao menos temporariamente gerar espaços onde as palavras não são necessárias para o entendimento e diálogo intersubjetivo. (ANTTILA, 2019, p. 94, tradução livre)

1.3 OBJETIVOS

Descrever e compreender as interações corporais de crianças de origem imigrante (Bolívia, Paraguai, Argentina e Peru) com crianças brasileiras em uma escola municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em São Paulo - SP, a partir da experiência sensível de aproximação e de afastamento entre corpos.

1.3.1 Objetivos específicos

- a) Descrever os gestos, ações, pausas, palavras e silêncios que ocorrem entre crianças de origem imigrante e brasileira de 1º a 3º ano do EF, a partir da experiência sensível de aproximação e de afastamento entre corpos;
- b) Investigar como a corporeidade se apresenta no trabalho pedagógico do EF Anos Iniciais da rede pública municipal, nas áreas de Educação Física e Artes;

- c) Compreender a percepção da comunidade escolar (Professor, Coordenador e Diretor) sobre as interações corporais das crianças imigrantes no ambiente educativo;
- d) Relatar as interações entre as crianças e da instituição escolar para com seus estudantes, durante a pandemia de COVID-19.

2 OS CORPOS EM INTERAÇÃO

*Eu sou um corpo, um ser, um corpo só
 Tem cor, tem corte
 E a história do meu lugar, ô
 Eu sou a minha própria embarcação
 Sou minha própria sorte.*
 LUNA, Luedji (2017)

Para fundamentar a discussão tecida nos resultados, este capítulo teórico parte da fenomenologia de Merleau-Ponty e seus desdobramentos contemporâneos para apresentar as noções de corpo e intercorporeidade, dando foco à infância (item 2.1). No item 2.2, conduz a reflexão para as forças presentes nas interações entre pessoas, propondo a escuta para corpos sensíveis à experiência estética e social.

É sabido que estudos sobre o corpo são realizados há tempos pela ciência e produzem grande variedade de discursos, muitas vezes opostos e conflitantes (NÓBREGA, T. Petrucia; SILVA, Liege; LIMA NETO, Avelino, 2015). Entre eles há um ramo que possui grande força e que tem sido construído historicamente desde o século XVII, partindo do pressuposto da cisão entre mente e corpo. Por cisão entende-se que, para estudar o humano, é necessário isolar tais elementos como objetos distintos. A verdade científica derivada desse processo é tomada como única e se apoia sobre a representação das coisas, entendendo o corpo como objeto. João Paulo Medina, afirma que tal modo de pensar está a serviço de uma estrutura capitalista e, se refletirmos a respeito, verificaremos “que o nosso corpo vai sendo modelado por regras sócio-econômicas domesticadoras, sufocantes, opressoras, repressoras, ‘educativas’” (MEDINA, 1990, p. 82). E a isso, se acrescentam estruturas sociais como as étnico-raciais e de migração que marcam a pessoa que sofre discriminação com sensações corporais de dor que são indizíveis¹², como afirma Grada Kilomba (2019).

A partir do século XX, teóricos de áreas das ciências humanas e naturais se debruçaram sobre a tarefa de criar conexões entre os conceitos de mente e corpo de modo que a unidade somatopsíquica, sua relação com o outro e com o ambiente, fosse compreendida de maneira complexa e fenomênica. Oposições ao modo cindido de entender o humano defenderam a escuta da sensibilidade, da percepção, da complexidade e da relação com os

¹² Discussão aprofundada em *Gestos que agridem e as múltiplas diferenças: “Tenho medo dele me machucar”*, p.108.

outros como partes indissociáveis desta tarefa (MENDES; NÓBREGA, 2004; RESENDE et al., 2017)¹³. São reflexões que prezam por um corpo humano marcado pela História e, este, carregando suas cicatrizes, também cria suas marcas. Nas palavras de Medina, “o corpo é o próprio homem e como tal não pode ser somente um objeto, mas sim o sujeito, o produtor e o criador da história” (1990, p. 24).

Diante do amplo campo que estuda a indissociabilidade corpo e mente, foi preciso aproximar-me de alguns autores e afastar-me de outros em busca de coerência teórica e metodológica. Não descartei o cenário interdisciplinar que se entrecruzam nas discussões. Contudo, tendo como foco compreender as interações entre as crianças, encontrei em Merleau-Ponty um ponto de partida significativo. Seu entendimento sobre corpo abre espaço para um diálogo frutífero entre psicologia, educação e também para a imigração. Além disso, o impacto de sua obra filosófica se expandiu para outras áreas de saber que interagem de perto com o fenômeno e que me auxiliaram na caminhada investigativa.

2.1 SOBRE (INTER)CORPOREIDADE E INFÂNCIA

Um bebê que acaba de chegar ao mundo é um corpo regido pelo sistema biológico humano e tem em si características fisiológicas próprias de genética e fenótipo. Ele ou ela, paradoxalmente, por mais que ainda não seja considerado um sujeito consciente, já está imerso em uma família, estrutura de comunidade, meio natural e social, que interagem com sua biologia desde o início. O bebê não nasce raso de si, mas também não nasce pronto. Merleau-Ponty pontua em *Psicologia e pedagogia da criança (2001)* como o bebê, em relação ao adulto, não é um sujeito completo, mas está longe de ser somente um pequeno animal. Seu corpo, ocupa certo espaço, em certo tempo, com certas condições e em certo mundo. É uma fisicalidade viva que, desde o princípio, dá início à articulação entre psique e soma.

E é manifestando-se nas interações consigo mesmo, com o outro, com a linguagem, com o espaço e com o tempo que o corpo se articula como corporeidade (MACHADO, 2010). Como sugerido na Introdução, a corporeidade é a percepção de si como um corpo sensível que não se restringe à experiência biológica nem é percebido apenas em sua subjetividade abstrata. É o eixo que articula a estrutura física e mental do ser e trabalha com paradoxos e

¹³ Pesquisa de Catarina Resende, Hélia Borges, Eduardo Passos, Marcia Moraes e Ruth Ribeiro (2017).

ambiguidades, com esta tensão de *existir no entre*. A corporeidade é o conhecimento de si a partir de gestos, sensações, emoções, cognições e marcas físicas e comportamentais, diante de um espaço e tempo vivencial, que são experimentadas de modo singular e que possuem um esquema corporal próprio. Estar atento à corporeidade é se aproximar do mundo vivido “como o centro de onde se irradiam” (MERLEAU-PONTY, 1960b, p.118) os sentidos, reflexões, distinções e entendimentos. Compreender-se humano passa por se perceber um sujeito encarnado/incorporado¹⁴ que tem o corpo vivo como fonte e processador único da experiência (CASTRO, 2016). Ou seja, a criança, assim como todos nós, tem em seu corpo singular a base da experiência que vive. É pelo seu corpo que viverá um processo único de desenvolvimento, autorregulação e de movimento no mundo.

Entretanto, o corpo próprio não deixa nunca de ser *no* coletivo e é a partir do corpo que se move no ambiente sempre em relação, isto é, na *intercorporeidade*, que é possível conhecer o mundo (NÓBREGA, 2008). Apesar de logo no início da vida, o bebê está mais para si mesmo, enquanto seu sistema nervoso se consolida, Merleau-Ponty (2001) afirma que as duas percepções – a percepção do próprio corpo e a percepção dos outros – está dada desde o princípio. E ambas seguirão se desenvolvendo ao longo de seu amadurecimento de modo que a criança viverá uma reestruturação de seu universo enquanto reestrutura sua relação *com* as pessoas que a rodeiam. E, cada tipo de relação vivida, gera uma forma nova de inteligência que tem como ponto de partida a experiência encarnada do infante e não apenas um processamento intelectual. Em suas palavras, “o que se chama de inteligência é um nome para designar o tipo de relações com os outros, o modo de intersubjetividade¹⁵ que a criança alcança” (MERLEAU-PONTY, 2001, p. 245, tradução livre). Os conhecimentos e percepções que ela ganha tem relação direta com a estrutura de pessoas que a circunda. Por isso, não considerar o corpo apartado do coletivo é dar prioridade também ao contexto racial, social, ambiental e histórico deste sujeito. Nosso corpo, concreto e circunstancial, “não pode ser independente de suas relações” (MEDINA, 1990, p.36).

Assim, para chegar à noção de intercorporeidade, proponho uma breve introdução de ideias de Maurice Merleau-ponty presentes em algumas de suas publicações¹⁶, nas quais é

14 As duas nomenclaturas se assemelham quando se referem à tradução para o português do termo *embodied*. Este é utilizado em diversas áreas do conhecimento e será cunhado aqui a partir da perspectiva de Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch (1991).

15 Intersubjetividade diz respeito as relações entre sujeitos pensantes. Porém, Frayze-Pereira (2004) afirma que, para Merleau-Ponty, esta não é uma relação entre espíritos e, sim, entre corpos.

16 Contextualizar o corpo do autor e localizá-lo no seu mundo me permitiu aproximá-lo e, também, diferenciá-lo do nosso mundo e tempo, bem como de suas críticas à ciência vigente. Sem pretensão de dar conta da vastidão de sua obra, o recorte feito neste trabalho incluiu capítulos do livro *Fenomenologia da percepção*

possível reconhecer sua proposta original de uma percepção arraigada na materialidade do mundo. Como filósofo estudioso da fenomenologia existencial, foi influenciado por Edmund Husserl e Martin Heidegger. Era francês branco e viveu na primeira metade do século XX, testemunhando duas guerras mundiais em uma Paris que, para além disso, estava em conflito com o movimento de descolonização dos países do continente africano.

Sua obra *Fenomenologia da percepção* (1945) é uma das epistemologias que transformou a produção científica e filosófica no século XX e encontra reverberações até hoje nos estudos de ciências cognitivas, filosofia, psicologia e educação. Publicado como tese de doutorado, o livro propõe uma crítica ao pensamento filosófico dominante na época e à ciência mecanicista. Contrariando a análise clássica que não vincula a percepção à sensação, Merleau-Ponty criou terreno para a construção de novas de noções de corpo e corporeidade (MERLEAU-PONTY, 1945).

Durante a primeira metade do século XX, houve um movimento de superação do paradoxo materialismo/espiritualismo em voga até então. Já na segunda metade do século, afirma Merleau-Ponty em *O homem e a adversidade* (1960a), há a construção de um pensamento - e ele se inclui como parte do movimento - dedicado à inseparabilidade entre a consciência humana e a infraestrutura que garante a existência, ou seja, à defesa de que matéria e espírito - sujeito e objeto - precisam estar em diálogo constante.

Para Merleau-Ponty (1945), filósofos como Descartes e Kant estudavam a percepção como a aparência primeira dos estímulos sensoriais que era, posteriormente, submetida à verdade racional e estática da inteligência científica. Assim, a ciência clássica separava – e ainda separa - o mundo da experiência humana ao substituí-lo por um objeto externo, isto é, por uma representação única e fixa. A consciência tem primazia sobre a vivência diante do fato investigado. Ao apreender o objeto criam-se leis sobre ele, porém, com isso, o sujeito sai de cena e ganha características de sujeito invulnerável, impessoal e não concreto. Em outras palavras, este processo distancia o corpo cognitivo do acontecimento vivido, instrumentaliza-o na busca de verdades absolutas e objetos longínquos.

Entretanto, negar a própria experiência que se tem sobre as coisas é excluir a base sobre a qual a própria ciência se apoia para sentir, criar e pensar sobre os fatos. Deste modo,

(1945) e *Psicologia e Pedagogia da Criança* (2001). Também considerei os ensaios “A guerra aconteceu” presente no livro *Sense and nonsense* (1948), “O homem e a adversidade” em *Signos* (1960a), “A dúvida de Cézanne” em *O olho e o espírito* (1960b) e, por fim, o “Resumo do curso de 1957-1958” do livro *La nature: notes cours au Collège de France* (1995). Os dois últimos foram traduzidos livremente pela Prof^a Dr^a Terezinha Petrucia da Nóbrega e não estão publicados de modo oficial. Quanto aos demais livros ou ensaios, optei por citar a data de publicação original dos trabalhos e, nas referências, é possível encontrar a data da edição consultada que se encontra sinalizada entre colchetes.

um cientista que busca entender a percepção de maneira clássica acaba por obliterar *sua própria* percepção sensorial e subjetiva sobre o que investiga. Aqui se cria uma ambiguidade, na qual a legitimidade de certo conhecimento se dá pelo rompimento com a fonte/carne que o propiciou. Perceber-se humano nestas circunstâncias, portanto, é se reconhecer cindido entre ser sujeito e ser objeto (MERLEAU-PONTY, 1945).

O corpo vivo experimenta um paradoxo: de um lado da moeda, a fisiologia e psicologia clássicas o transformam em sua representação. Ao partir de uma relação causal e linear, a fisiologia retira o lugar do corpo de existir perceptualmente a não ser submetido às leis de um objeto exterior e o torna, na expressão do filósofo, uma “máquina bem limpa” (p.115). Isto é, a relação da pessoa com suas próprias partes e com outros objetos é feita em terceira pessoa.

Já a psicologia clássica, seguindo o mesmo caminho, exclui a experiência do outro como um corpo próprio e distingue o sujeito observador do corpo-objeto observado. A distância e impessoalidade acabam por exigir que o ser humano se despoje de sua carne para encontrar um suposto “eu” pensante que flutua no mundo das ideias sem levar em consideração o próprio corpo (MERLEAU-PONTY, 1945).

Agora, por outro lado, a contradição se escancara dado que a experiência humana insiste em se fazer sensível, complexa e impermanente. A corporeidade vai para além da representação do corpo. Merleau-Ponty, em sua crítica, aponta para uma nova possibilidade de percepção, que parte do pressuposto de que não há o mundo exposto a mim e uma consciência que o capta. Ele afirma, portanto, que “eu *tenho* o mundo como indivíduo inacabado através de meu corpo enquanto potência desse mundo (...) meu corpo é movimento em direção ao mundo, o mundo, ponto de apoio de meu corpo” (1945, p.469). Como bem coloca Luedji Luna (2017), citada na epígrafe, somos nossa própria embarcação; somos um corpo no mundo, com corte, cor e história.

Entendo que o corpo como matéria não está no sujeito ou no objeto, ele é movimento de existência, é psíquico e fisiológico ao mesmo tempo. Um reflexo orgânico e involuntário de aceleração do coração, por exemplo, que ocorra contíguo a um sentimento de medo tem uma relação que impede a classificação do acontecimento como somente mental *ou*, então, somente corporal. Isso se dá porque o objeto-corpo não nos deixa, ele existe como uma “permanência ao meu lado” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 134) e não como algo permanente no mundo, mas sempre situado no mundo.

Esta ambiguidade é inerente ao humano e provoca deslizamentos entre sujeito e objeto. Entretanto, Arley Andriolo (2021) lembrando João Frayze-Pereira (2004), afirma

que, apesar de deslizar sobre os objetos, o corpo não se confunde com eles como uma massa indiferenciada e homogênea. Ele mescla suas fronteiras com os outros e se torna, ao mesmo tempo, um corpo visível e vidente, sensível e sentiente, objeto e sujeito para si e para o outro. Com isso quero dizer que *é através, por meio e com* o corpo, que percebo o mundo e isso sempre ocorre de modo incompleto, assemelhando-se a um esboço em constante construção. Nas palavras de Merleau-Ponty (1960a), o humano que admiramos não é uma alma penada, mas “é aquele que, instalado no corpo frágil, numa linguagem que tanto já falou, numa história titubeante, concentra-se e põe-se a ver, a compreender, a significar”. (MERLEAU-PONTY, 1960a, p. 272).

Posto isto, a *percepção* está intimamente relacionada com a sensação, a fisicalidade e o movimento; é o pano de fundo do corpo que se move. Terezinha Petrúcia da Nóbrega (2008), compreende a percepção em Merleau-Ponty como um acontecimento da experiência corporal, uma ação criadora implicada na sensação e significação, a partir da intencionalidade do movimento. Tal ponto de vista, abre espaço para que, em vez de interpretações causais, possa existir um saber complexo e simultâneo; o conhecimento do ser passa a ser também um ato, e não apenas pensamento.

Importante frisar que a crítica do filósofo à ciência clássica não é uma recusa ao conhecimento científico objetivo – sendo este necessário em muitas instâncias –, mas sim um alerta para a sua incapacidade de incluir outras maneiras de conhecer (MERLEAU-PONTY, 1945). Esta exclusão prejudica, por exemplo, a noção de desenvolvimento infantil, que é central à psicologia, por deixar de encará-la como um processo paradoxal. Segundo o autor, o desenvolvimento não pode ser entendido apenas como um contínuo sem interrupções (visão mecanicista), mas também não é uma absoluta descontinuidade (visão idealista) (MERLEAU-PONTY, 2010). Tal processo é um paradoxo, porque envolve tanto um contínuo de amadurecimento, quanto sua descontinuidade e ambos seguem se articulando na formação da subjetividade. A proposta da fenomenologia da percepção, portanto, é inserir o pensamento racional no espaço e tempo, colocando-o diante de uma investigação implicada em sua materialidade, concretude e incompletude.

Assim sendo, fiquei diante da tarefa investigativa de “compreender o corpo como sensível exemplar na construção de saberes e na produção de subjetividades.” (NÓBREGA, 2008, p.147). E, considerando que certamente não existe um único corpo que habita o espaço, foi fundamental incluir questões sobre como esta subjetividade, produzida *com, no e pelo*

corpo é influenciada pelos outros corpos. E de que maneira a humanidade, a cultura e questões étnico-raciais também são formadoras da corporeidade.

Merleau-Ponty (1945) não ignora as forças que os outros exercem em nossa constituição, muito pelo contrário. Afirmar que o mundo natural, embora fundamental, não nos basta como humanos e que a marca cultural se entrelaça em nós, nos dá a presença próxima de outrem. E eu percebo as pessoas a minha volta com o tato, olfato, paladar, audição e visão assim como percebo o meio natural. Estamos rodeados de água e ar, assim como nos rodeiam casas, irmãos, povoados, plantações e instrumentos. Não podemos, portanto, ignorar o mundo social no qual o corpo se forma e sobre o qual é formador. O autor é categórico em dizer, em seu ensaio *A guerra aconteceu* (1948), que estamos comprometidos com a história, não podemos ir além dela e de nosso tempo. E fora desta coexistência concreta não é possível existir.

Um exemplo relatado por Merleau-Ponty (2010) é de como o bebê vai conhecendo a si mesmo através do ato de se olhar no espelho e como esse processo não é apenas sobre si próprio, mas diz sobre a aquisição de saber que os outros existem. Há uma inteligência que surge da experiência interna de saber que temos um exterior e, por isso, sabemos que somos visíveis ao outro. Estar diante de nosso esquema corporal permite que compreendamos a presença e a postura dos outros como outros e não como parte de mim. Em suas palavras,

A criança precisa ser posta em relação ao outro como outro. Eu tenho um aspecto exterior; eu sou visível para o outro. O outro tem uma visão de mim. A relação com o outro tem valor de uma estrutura real; é um sistema de relações instalada no interior da minha experiência (MERLEAU-PONTY, 2001, p. 255, tradução livre)

À criança, portanto, só é possível percepção, subjetividade e conhecimento, porque ela se forma *com os outros* que a circundam através da linguagem, dos sentidos e significados. O “eu” tem sua subjetividade própria, mas só pode ser um “eu” se for com o outro e vice-versa. Em suma, é na *interação* com a alteridade que não apenas a corporeidade se constrói, mas também a intercorporeidade, sobre a qual compartilhamos a “forma de ser sujeitos” (ANDRIOLO, 2021, p, 115).

Como mencionado na Introdução, a *intercorporeidade* é a articulação sensível e corpórea entre as pessoas e se caracteriza por essa constante relação que estabeleço com o outro de modo pré-reflexivo. Isto é, a existência de um outro ser humano aparece para mim

em uma camada anterior ao pensamento, está dada pelo corpo por meio dos sentidos. Diante de um outro ser não sou apenas um ser que sente, mas também sou sentido por ele antes mesmo que a relação possa se transformar em um entendimento cognitivo ou consciente (FRAYZE-PEREIRA, 2004). Nas palavras de Andriolo,

Na vida social, as ações de um corpo organizam-se em relação ao ambiente vivido, também em relação aos outros corpos, formando uma base intercorpórea para a atividade intersubjetiva. O corpo na fenomenologia se mescla com os objetos, mas não se confunde com os objetos. (ANDRIOLO, 2021, p.113)

Denise de Castro (2016) entende que tais interações da vida coletiva são campos onde jogos¹⁷ acontecem como, por exemplo, os jogos de força que se caracterizam como uma tensão permanente e dinâmica presente nas interações entre pessoas. Contudo, a possibilidade adaptativa e saudável destas tensões muitas vezes não existe, o que convoca a presença jogos de poder. Estes, em vez de gerarem mais vida, fixam posições e padrões de movimento interrompendo o fluxo vital da pessoa.

Um jogo de poder pode ser, por exemplo, uma criança que, engessada em sua forma física larga e sua excitação emocional raivosa – para citar apenas duas camadas da experiência –, *sempre* abre caminho por onde passa e, em consequência, exerce poder sobre outros colegas. A partir da observação e reconhecimento de sua forma de se mover, perguntas importantes sobre as interações podem surgir: como, quando e por que esta criança exerce esse poder? A explicação não se encontra apenas no eixo corpo-criança, pois ficar restrito a isso seria individualizá-la e/ou medicalizá-la, e também não se restringe a um jogo de forças igualitário entre os vários elementos. É preciso convocar o olhar para o eixo criança-outro para compreender os jogos de poder estabelecidos nas interações que acabam por restringir, aprisionar e manter interrompida a circulação de forças.

2.2 CORPOS SENSÍVEIS AO ENCONTRO: UM OLHAR ESTÉTICO E SOCIAL

¹⁷ Os conceitos de jogos de força e poder são importante para compreender a discussão dos resultados sobre gestos de aproximação e afastamento e foram desenvolvidos ao longo do capítulo *Aproximar e afastar: o paradoxo dos gestos*, p. 68.

Apresentei até aqui uma noção que considera a experiência e a percepção próprias do corpo infantil e adulto como ponto de partida para a interação, mas que não se limita a estes acontecimentos. Isto porque a experiência sensível de um corpo humano escorrega na coexistência com os demais corpos, em encontros vivos entre mundo interno e externo.

Thomas Fuchs e Hanne de Jaegher (2009) discutem sobre a co-existência humana e argumentam que a cognição social, em vez de representacional, tem como base a intercorporeidade e surge no momento-a-momento da interação entre dois ou mais sujeitos. O meio (*in-between*) se torna o centro e ocorre, em maior ou menor dose, em qualquer interação. Nele existe um campo de experimentação de certa forma desconhecido e imprevisível a ambos corpos. Um estranhamento de si e do outro em um terreno ainda não cartografado “não apenas espacialmente, mas também temporal, pessoal e afetivamente” (FUCHS, JAEGHER, 2009, p.476, tradução livre).

Com esta afirmação pode ser fácil cair na compreensão de que, não bem delimitada a separação entre mundo externo e interno, o eu e o outro se fundiriam, fazendo desaparecer a linha divisória entre sujeitos. Na coexistência, tudo valeria e as diferenças entre as pessoas e estruturas sociais ficariam borradas. Contudo, a proposta de Merleau-Ponty não defende esta indistinção, mas, encontra um *meio* de integrar as trocas entre eu e outro, assim como também propõe composições entre os aspectos fisiológicos e psicológicos dentro de um único organismo. Desse modo, articular a fronteira entre o eu-outro não é apagá-la e sim torná-la dinâmica, integrando a ambiguidade de sermos um “eu” diante de tantos outros “eus”. O caso da criança e o espelho citado no item anterior, ilustra esse processo de confusão e de diferenciação entre o singular e o plural dentro da experiência humana.

Habitar esta ambiguidade, para Merleau-Ponty (1945), é propor uma mudança de paradigma. Diferentemente do pensamento objetivo, que dá primazia a um único sujeito envolto por outros objetos no ambiente, ele acredita na coexistência plural de consciências e de corpos que possuem perspectivas distintas e compartilham uma mesma intercorporeidade (FRAYZE-PEREIRA, 2004). Não vivemos isto *ou* aquilo e sim é possível viver isto *e* aquilo simultaneamente¹⁸. Importante ressaltar, que coexistência não é sinônimo de harmonia, muito pelo contrário. Se há espaço para ambos habitarem um mesmo mundo como corpo e espírito, sempre em interação, haverá tensões, conflitos e estranhamentos. Em suas palavras,

¹⁸ Discussão aprofundada em *Aproximar e permanecer longe e Ser tocado e tocar: nojo, curiosidade e ambiguidade*, p.118 e p.137, respectivamente.

O conflito entre mim e outrem não começa somente quando procuramos pensar outrem, e não desaparece se reintegramos o pensamento à consciência não-tética e à vida irrefletida: ele já está ali se procuro viver outrem [...] Concluo um pacto com outrem, resolvi viver em um intermundo no qual dou tanto lugar ao outro quanto a mim mesmo. (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 478)

Existir como um corpo sensível no fenômeno social pode abrir espaço para compreender as pessoas naquilo que me é conhecido e também naquilo que é estranho a mim. Ambos, estranhamento e familiaridade, evidenciam a tensão presente na coexistência, em especial se considerarmos a coexistência como uma luta por pluralidade e pela real possibilidade de pessoas diferentes habitarem o mesmo espaço social. Com isso, seria desejável que acontecesse, por parte daqueles sujeitos que sempre se colocam como um “eu em primeira pessoa”, um descolamento de seus pontos de vista como dominantes. Domínio que ocorre pela força bruta e pela opressão de muitos corpos em suas diversidades, sendo estes impedidos de ter seus lugares no espaço¹⁹ e identificados quase sempre como “os outros”.

Kilomba, por exemplo, faz uma forte crítica²⁰ a este lugar dado histórica e cotidianamente às pessoas negras como “os outros” para que se garanta a identidade dos “eus brancos” e os force a se calar. Em suas palavras, o sujeito negro é “sempre colocado como ‘*Outra/o*’ e nunca como ‘Eu’” (2019, p. 39). Ao reposicionar o ponto de vista colonizador branco centrado no homem, no qual eu como mulher branca também faço parte e preciso estar atenta, posso enxergar como a situação vivida por outra pessoa é efetivamente distinta da minha, mesmo quando compartilhamos certo momento, certo esquema corporal e certo território. Se estou disposta a entrar em contato com a pessoa como tal, preciso lançar mão de canais sensoriais que existem *entre nós* como visão, audição, tato, olfato e paladar para me haver de modo cuidadoso e implicado com as diferenças e semelhanças que ali existem²¹ (MERLEAU-PONTY, 1945). Esta pesquisa é uma tentativa, imperfeita e em aperfeiçoamento, de estudar a intercorporeidade como uma relação *entre corpos*; entre diversos “eus” que se encontram, se aproximam e se afastam, sem compactuar com a ideia hegemônica entre um eu-branco e um outro-indígena ou um eu-nacional e um outro-imigrante.

Para isso, usei como ferramenta investigativa a discussão de estética social proposta por Andriolo (2021). O conceito se aproxima de sua origem etimológica grega, *aisthetikos*, e

19 Discussão explorada em *Ambientes de Agressão*, p. 94.

20 Como uma autora com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, nascida em Portugal e residente na Alemanha, Kilomba traça esta crítica a partir de suas experiências vividas e de sua pesquisa e argumentação teórica.

21 Discussão feita em *Ambientes de Engajamento*, p. 72.

significa “de ou para a percepção pelos sentidos” (ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY, 2021) e pode ser definida, como um domínio da experiência no qual a sensibilidade, a percepção, os sentidos se manifestam tanto em práticas cotidianas e sociais quanto artísticas e se apresenta antes que a reflexão e razão sejam nomeadas. Alinhada à tarefa de investigação fenomenológica da experiência - seja ela bela, feia, nojenta, saborosa, esquisita ou conhecida - a estética social se afasta do lugar comum da estética como desinteresse, apreciação do belo ou contemplação artística. Ela se abre para os acontecimentos do cotidiano e das interações entre pessoas. É no estranhamento diante dos outros, na relação abissal com os sujeitos (FRAYZE-PEREIRA, 2004), que a estética pode auxiliar o entendimento da percepção sensível e engajada com as relações humanas sociais²².

Viver o estranhamento de si e do outro, assim como viver a familiaridade em si e no outro é conseguir habitar a ambiguidade e o paradoxo de ser humano. É se aproximar da pessoa que está a sua frente e se afastar de si para, depois, inverter a direção das forças e, assim, seguir no jogo de aproximação e afastamento com o outro e consigo mesmo, criando um campo de encontros sensíveis, como entre dois pólos de um campo magnético²³. É também considerar o estereótipo, a moral e os poderes socialmente instituídos e ir além dos (pré)conceitos formais. Joana Primo e Miriam Rosa (2019) acreditam que corpos que estranham a si mesmos e o outro na interação, em vez de serem excluídos/excluírem, podem ser “entendidos como enigmas e não como certezas, [e, talvez,] possam suscitar o estranho que habita a todos e não ser localizado e diagnosticado no corpo de alguns” (PRIMO e ROSA, 2019, p. 28).

Para nos manter sensíveis aos encontros, “necessitamos correr certo risco nas relações mediante respostas e ações não prontas” (CASTRO, 2016, p. 42). É um fenômeno que pode assustar, pois propõe um enigma – que precisa ser pautado com urgência - entre o que sei e vejo em mim e o que vejo e sei do outro. Quanto a este mistério Merleau-Ponty diz, “o corpo é enigmático: parte do mundo, por certo, mas estranhamente oferecida, como seu habitat, a um desejo absoluto de aproximar-se do outro e de unir-se a ele também em seu corpo, animado e animante, figura natural do espírito” (1960a, p. 259).

22 As principais discussões sobre a experiência estética vivida em campo, estão detalhadas em *Aproximar e modular o corpo diante do outro e Linguagem: “Lo aprendí de mi hermana”*, p.75 e p.86. Ali trago também para conversa Georges Didi-Huberman (2010).

23 Esta analogia e a discussão sobre aproximação e afastamento é fundamental para a interpretação dos resultados e está aprofundada em *Aproximar e afastar: o paradoxo dos gestos*, p.68.

Agora, caso o outro seja visível, cultural, racial ou socialmente diferente de mim, como pautado por Kilomba (2019), o desejo de aproximação do enigma pode se alterar²⁴. Merleau-Ponty (1945), parece afirmar que, nesta situação, o enigma ocorre com o vetor de força invertido, isto é, o estranhamento que vivo lá fora remete a algo conhecido dentro de mim que me dá medo²⁵. Ele discorre sobre seu encontro hipotético com um desconhecido em que corre o risco de objetificá-lo, porque se vê diante de um mundo ao qual não tem acesso. Perceber o estranhamento fora faz vibrar o estranhamento de si que é sentido por dentro e este encontro pode favorecer ora aproximação, ora distanciamento. A partir deste cenário, pergunto: O que é feito com esta estranheza despertada dentro de si diante de outras pessoas?

Muitas podem ser as respostas e entendo ser impossível desconsiderar, para além da dimensão estética, a dimensão social e histórica da questão. Interrogar a estranheza ligando-a também às disparidades sociais, aos lugares de poder e disputas de força é fundamental. Em *A guerra aconteceu* (Merleau-Ponty, 1948)²⁶, o autor reflete sobre o antissemitismo afirmando que este é criado nas profundezas da história e diz de uma sociedade que transfere suas angústias próprias para uma parcela da população que é tida como menor. Naquela circunstância, os judeus eram percebidos como estranhos a serem aniquilados, porque há um medo, uma repulsa ao que é diferente em si, e que se transfere a alguém externo, de modo a aliviar o pavor que se sente. Assim, não se entra em contato com os seres concretos e singulares e, sim, com as representações violentas que lhes são dadas, desembocando em um ambiente em que o outro como tal não pode coexistir comigo. A disparidade de poder entre judeus e antissemitas fez com que o estranhamento sentido por estes ganhasse forma em ações de exclusão e extermínio daqueles. A ameaça vivida nos corpos opressores privou a subjetividade e o direito à existência dos ‘corpos estranhos’, ilustrando um caminho violento percorrido diversas vezes no decorrer da humanidade.

As ações de violação de corpos e subjetividades marcam a história e estamos comprometidos com elas, estando nós atentos ou não à sua origem ou consequência (MERLEAU-PONTY, 1948). Assim sendo, a dimensão social e de poder deve coexistir com os estudos sobre a corporeidade adicionando mais uma camada à ambiguidade humana. O corpo das minorias precisa ser posto em jogo como defende o brasileiro Daniel Souza (2016):

24 Reflexão feita em diálogo com as observações em campo em *O visível e o invisível: afastamento e discriminação por etnia e gênero*, p.98.

25 Ideia discutida por Sigmund Freud (1919) a partir da palavra ‘Heimlich’ em seu duplo significado: familiar e estranho. Ele desvincula a ideia de que o que é estranho é necessariamente algo não familiar e coloca em questão o que é estranho em nós mesmos, *justamente porque é familiar*, e aquilo que é familiar a princípio e que pode se tornar algo estranho.

26 O ensaio, publicado logo após a segunda Guerra Mundial, explicita conflitos da sociedade francesa em relação ao nazismo e antissemitismo. Por meio desta análise a discussão sobre eu-outro se faz presente.

Há uma ausência em falar de um corpo oprimido, corpos que vivem em dicotomias bem materiais: corpos saudáveis vs corpos vulneráveis; corpos que sentem prazer e celebram vs corpos que gritam a sua dor e sua fome e sede; corpos normativos vs corpos subjugados pelos padrões sexuais, étnicos, culturais. (SOUZA, 2016, p.114)

Como afirma Merleau-Ponty (1945, 1960a), não podemos fugir da história e, enquanto ela transcorre somos seus atores e, ao mesmo tempo, a temos como ponto de apoio. A sociedade é feita da coexistência que temos com muitas consciências. E para ter a percepção de outrem é preciso cuidado para não o ver comparado à minha consciência ou então excluído dela, o que pode colocá-lo como um anônimo sem sujeito. E acrescento a isso o risco de negar o estranho e o familiar em si próprio, anulando estas forças durante a experiência que tenho comigo e com os demais.

Não é tarde e não devemos esgotar as oportunidades de perguntar: se minha consciência está inerente a um corpo, e o corpo inerente ao mundo, por que a sociedade ocidental hegemônica segue afirmando que corpo não é consciência? E por que, como Merleau-Ponty questiona com primor, “Se minha consciência tem um corpo, por que outros corpos não ‘teriam’ consciência?” (1945, p.470)

Enfim, a mudança de paradigma sobre a percepção e o corpo em Merleau-Ponty, em conjunto com a discussão social e estética auxiliou a compreensão sobre as interações *entre* os participantes desta pesquisa: crianças, professores e gestores de escola que interagem e compartilham um mesmo espaço. Nesta perspectiva, os atos de escutar, ver, tatear, cheirar, provar e se mover talvez abram espaço, quem sabe, para o corpo sensível que se arrisca a interagir com os demais corpos integrando ambos à coexistência humana em sua forma paradoxal e diversa.

3 SOBRE IMIGRAÇÃO

Somos viento, somos sol
Tejidos multicolor
Somos este, norte, sur y oeste
Escribimos en el tiempo junto a voces y miradas
Nuestros sueños navegan bajo el sol
 CURRUCHICH, Sara (2019)

Este capítulo é dedicado às questões migratórias e suas relações com a instituição escolar. Percorro o contexto geral de imigração²⁷ no mundo e no Brasil, de modo sucinto, seguindo para o cenário da realidade escolar brasileira, com foco no município de São Paulo, local onde se corporificou esta pesquisa. A partir de um breve levantamento bibliográfico, apresento algumas produções que discutem a imigração na escola e as interações escolares. Temos como objetivo nos aproximar da reflexão sobre a escolarização de bolivianos, paraguaios, peruanos e argentinos²⁸ na cidade de São Paulo. Vale ressaltar que, assim como na discussão do capítulo anterior, as linhas que se seguem não buscam a especialização do saber e sim um diálogo entre educação, psicologia e estudos corporais.

O fluxo migratório é um fenômeno complexo e se configura, nas palavras de Stephen Castles (2010), como uma “parte intrínseca do desenvolvimento humano” (p. 14). A complexidade se dá pelos diversos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais imbricados na migração, qualificando-a para além do simples deslocamento entre espaços físicos no globo terrestre - tratados pela geografia e demografia. Assim sendo, a imigração se torna foco de estudo interdisciplinar, convocando diversas áreas de conhecimento a se debruçar sobre ela. As ciências sociais, a economia, a psicologia e a educação são exemplos disso e, muitas vezes, buscam compreender o fenômeno em suas faces múltiplas e interconectadas, como afirma Adriana Braga (2019b).

A noção de que a imigração é um fenômeno que atravessa as áreas de saber e que, portanto, ao falarmos dela dizemos sobre uma sociedade como um todo, foi apresentada por Abdelmalek Sayad (1991) e nomeada como “fato social completo”. Sayad, com seus estudos

²⁷ Optei pelo uso da palavra *imigrante* no lugar de *migrante internacional*, nomenclatura adotada atualmente por certos movimentos (SÃO PAULO, 2021), de modo a facilitar a escrita e o discernimento entre os conceitos.

²⁸ Foi dado destaque à Bolívia, ao Paraguai, Peru e Argentina, uma vez que estes são os países presentes na escola pesquisada.

e bagagem pessoal como argelino e francês, problematizou as pesquisas de imigração feitas até então, propondo uma nova e importante abordagem. Abordagem esta que inverteu a lógica etnocentrista de compreensão da imigração ao questionar a ausência de investigações centradas no migrante, em sua história anterior e presente. Denunciou a sociedade receptora a qual só demonstra ter interesse no migrante quando ele se torna um problema; uma presença incômoda em seu território e, que caberia à sociedade de origem e não a ela, entender os motivos de migração. Para Sayad (1991), tais trabalhos científicos são movidos por interesses que reproduzem o desequilíbrio de forças entre as duas sociedades, evidenciando um jogo de poder. Defende que é preciso atentar para o fato de que o imigrante é, antes disso, um emigrante, ou seja, tem uma trajetória própria dentro de seu país de origem e tem sua história, motivos e experiência de deslocamento. Portanto, um fluxo migratório será sempre diferente do outro por ser um fenômeno tanto coletivo quanto individual, sobre o qual é preciso considerar fatores como, por exemplo, a condição de emigração e imigração, a relação entre os países, a experiência pessoal e as relações de trabalho.

Este último aspecto é o mais relevante em Sayad (1991) para definir quem é o imigrante, pois o trabalho é o elemento que confere a condição e a identidade destas pessoas. Contudo, essa autorização ora se mostra provisória ora permanente, isto é, uma vez tendo trabalho, o imigrante pode existir e, na medida em que a demanda por trabalho desaparece, ele é empurrado para o ‘não-ser’, perdendo sua identidade e lugar. É uma condição paradoxal e precária que afeta não só a pessoa que migra, mas também ambas as sociedades, e ocorre no imaginário coletivo de provisoriedade e permanência. O imigrante se aferra na ideia de que sua condição é passageira para suportar a sua experiência definitiva. Já a sociedade de origem considera sempre provisória a emigração, finge que tais pessoas são simples ausentes. A sociedade de imigração, por sua vez, nega ao imigrante todo o reconhecimento permanente, mas mantém a ilusão de que ali ele ficará trabalhando de modo indeterminado – desde que os “custos” e “vantagens” lhe sejam favoráveis (SAYAD, 1991).

Seja por deslocamento voluntário ou pela mudança forçada com intenção de garantir o asseguramento da vida, o deslocamento gera diversas consequências para o país de origem, de destino e para as pessoas que migraram. Refugiados, indivíduos privados da proteção da nação de origem e com uma vivência de fuga, costumam ter um processo de adaptação árduo devido à dificuldade de acesso à documentação oficial, desafios de inclusão no sistema educacional e recepção discriminatória no país de acolhimento devido sua origem, etnia,

linguagem, gênero ou classe social²⁹. Tais aspectos, contudo, não são exclusivos aos refugiados, sendo desafios também vividos por migrantes voluntários (UNESCO, 2018).

Kilomba (2019) discute as violências raciais e migratórias de ser marcada como um corpo “fora do lugar” enquanto os corpos nacionais brancos estão “em casa” e podem se mover no país livremente mantendo a lógica colonial. Ela afirma que há uma cadeia associativa instituída que “legitima o racismo ao fixar identidades em seus lugares: imigrantes – imigrantes ilegais – sem lei – criminosos – perigosos – temíveis” (p.131). Questões discriminatórias como esta foram aprofundadas nos resultados, em *Ambientes de Agressão*, p. 94, e *Ambientes Paradoxais*, p. 114.

3.1 UM RECORTE DO CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil se configura, atualmente, em um país com poucos imigrantes se comparado à população total do território (SEYFERTH, 2015) e também em relação aos seus vizinhos latino-americanos (BRAGA, 2019b). Giralda Seyferth (2015) afirma que, desde o século XIX, imigrantes de diversas localidades chegaram ao país, em especial, no período entre 1888 e 1914 nomeado a “grande imigração”. A recepção dada àqueles que chegavam foi muito variada a depender da função que as pessoas exerceriam no Brasil e da origem - sendo os europeus vistos como “civilizados” e os demais discriminados. Seyferth (2015) descreve também políticas de governo que eram instituídas de modo distinto no decorrer de cada época. Havia uma postura nacionalista e colonialista no discurso que prezava pelo imigrante ideal que embranquecesse a nação, e mesmo este sendo “branco e europeu não bastava, pois mesmo os ‘civilizados’ podiam ser hierarquizados pela proximidade cultural que, na virada para o século XX, assumiu também uma dimensão racial” (SEYFERTH, 2015, p.119).

Maria Luiza Tucci Carneiro (2018) afirma que esta política excludente seguiu se desenvolvendo, em especial entre 1930-1954, quando se criou duas categorias de imigrante, aqueles “desejáveis” e os “indesejáveis”. Os critérios de separação se pautavam pela etnia, cultura, religião e posições políticas. Até a década de 1960, a origem imigrante era predominantemente europeia e asiática (japonesa) (SEYFERTH, 2015). Já nas décadas seguintes, ocorreram mudanças na procedência das populações que passaram a chegar de países da América do Sul, África e Ásia. O destino também migrou da área rural para a urbana

²⁹ Discorro a respeito de linguagem e gênero ao longo dos resultados nas páginas 86 e 98, respectivamente.

e outros dois fenômenos entraram em cena nos anos posteriores: o fluxo migratório interno de expansão para o centro-oeste e Amazônia brasileira; e o fluxo significativo de brasileiros emigrando para o exterior (SEYFERTH, 2015). Sobre este último, a Organização Mundial de Imigrações (OMI, 2020) o apontou que em 2019, o país registrou o dobro de brasileiros que emigraram (morando fora do país) em comparação ao número de pessoas que são de fora e moram no Brasil (imigrantes).

Entre 2011 e 2019, foram registrados o ingresso de 1.085.673 imigrantes no país, de acordo com o Observatório das Migrações Internacionais (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020b). Cabe considerar que este número tende a ser maior, uma vez que tais dados foram reunidos a partir de órgãos oficiais e há uma parcela de pessoas que chega e habita o território brasileiro sem constar nestes registros, devido à sua condição documental do momento. O fluxo migratório atual predominante no país é no eixo Sul-sul, explicado por Rosana Baeninger *et al* (2018) como o deslocamento de pessoas entre países do Sul Global, ou seja, cidadãos vindos dos demais países da América Latina e Caribe. Dentre estes, a entrada de venezuelanos e haitianos foi a mais expressiva nos últimos anos, configurando um novo cenário social e político de imigração no Brasil. Paraguai, Bolívia, Argentina e Peru³⁰ estão entre as dez nações com maior presença migratória de longo termo e contabilizavam percentualmente 14,7% (Paraguai), 8,7% (Bolívia), 3,7% (Argentina) e 3,3% (Peru) do número total de ingressos registrados no país entre os anos de 2011 e 2019³¹.

Destaca-se ainda, que o Sudeste é a principal a receber pessoas imigrantes contabilizando 44% do fluxo de destino, entre este período (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020b). Assim, nos aproximamos do recorte da pesquisa que contempla a região da cidade de São Paulo (sudeste do Brasil) que recebe e convive com pessoas provenientes de mais de 200 países, entre eles, Paraguai, Peru, Argentina e, especialmente, Bolívia. Segundo Barbara Vieira (2021), no ano de 2021 a cidade contou com a presença de 367.043 imigrantes em situação regular. O perfil de imigrantes é de maior presença boliviana (99.933), seguida pela chinesa (26.039), haitiana (20.042) e peruana (17.250).

É importante apontar que o fluxo de bolivianos para o Brasil e, de modo mais específico, para a cidade de São Paulo, não é um movimento recente. Sidney da Silva (2021) encontrou registros da imigração desta população a partir de 1950 e, desde então, muitos foram os bolivianos que migraram para a região à procura de trabalho especialmente na área

30 Países de origem dos estudantes da escola pesquisada. Apenas a Inglaterra - território de origem de um dos estudantes da EMEF em 2021 -, não tem grande representatividade numérica. Mais detalhes no item seguinte e em *O cenário da EMEF*, p. 58.

31 Porcentagem criada pela pesquisadora através dos dados apresentados por Leonardo Cavalcanti, Antonio Oliveira e Marília Macedo (2020b), vide 3 em Apêndices.

têxtil. O século XXI se configura, portanto, como um período de “consolidação dos fluxos de população entre Bolívia-Brasil; [e] esta consolidação se traduz em uma maior diversidade e complexidade do fenômeno migratório” (BAENINGER, 2012, p.7).

3.2 ESTUDANTES IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Diante deste cenário, a presença de crianças e adolescentes de origem imigrante nas escolas brasileiras é uma realidade cotidiana. Cavalcanti, Oliveira e Macedo (2020b), apontam para um crescimento no número de matrículas de estudantes imigrantes entre 2010 e 2019 em todas as etapas da Educação Básica no Brasil (Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio). Tal crescimento perdura em algumas regiões como, por exemplo, na cidade de São Paulo que, entre 2020 e 2021, registrou um aumento de 5,8% nas matrículas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) (VIEIRA, 2021). Nos últimos anos, as nacionalidades mais frequentes foram a de venezuelanos e haitianos, mas com presença marcante também de bolivianos, paraguaios, argentinos e colombianos. No ano de 2019, o EF brasileiro contava com 60.177 estudantes imigrantes, sendo 6.359 bolivianos (10,6%), 2.819 paraguaios (4,7%) e 2.170 argentinos (3,6%). A Figura 1 ilustra os mesmos números em percentil e dá destaque para os países presentes na escola estudada, com exceção do Peru e da Inglaterra que não estavam discriminados nos dados de Cavalcanti, Oliveira e Macedo (2020a).

Figura 1 - Estudantes imigrantes do Ensino Fundamental no Brasil (% , 2019)

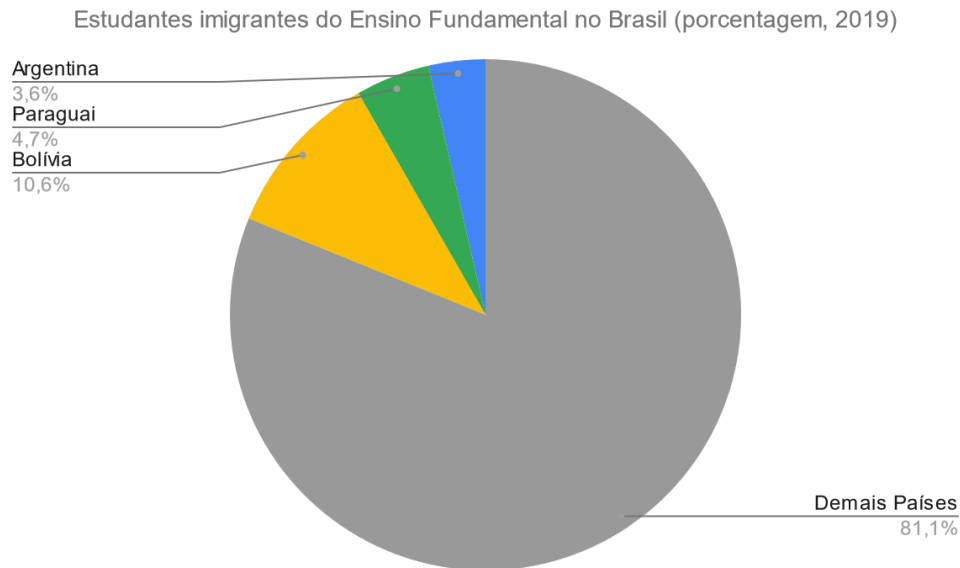
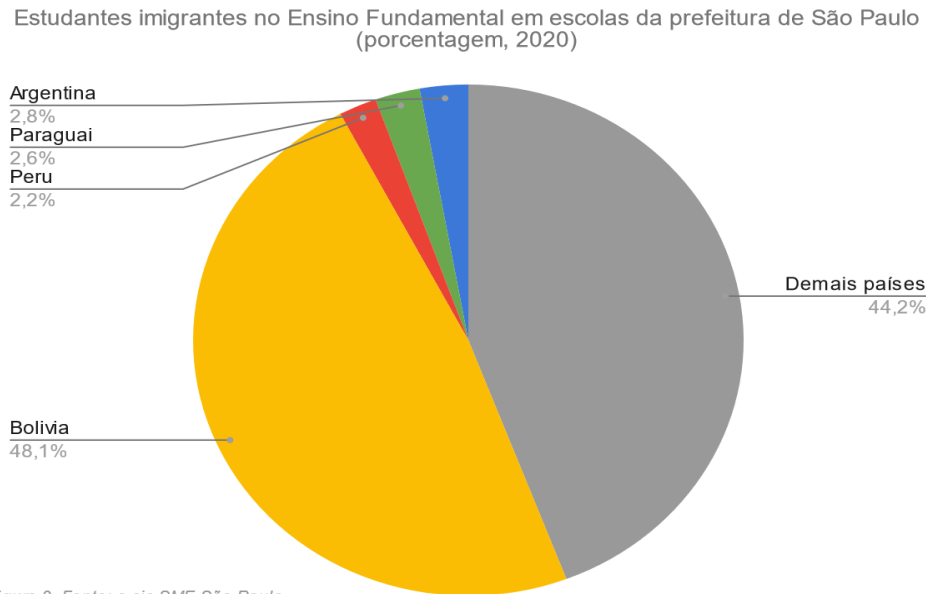


Figura 1. Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Macedo (2020a)

No que concerne à realidade da cidade de São Paulo, a RMESP tinha 7.350 estudantes imigrantes matriculados em 2021 de aproximadamente 100 nacionalidades diferentes (SÃO PAULO, 2021). Em 2020, no intervalo que abrange o EF, foram registrados 2.652 estudantes (SÃO PAULO - RMESP, 2021). Assim, a presença imigrante nesta etapa de ensino é relevante para prática cotidiana nas escolas e para as discussões em torno do fenômeno migratório. Apesar de não contemplar todos os estudantes nesta faixa etária, visto que estes também estão distribuídos pela rede estadual e particular, há um predomínio no EF de matrículas em escolas municipais que são responsáveis pela maior oferta de vagas nesta etapa escolar (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020a). E, para além destes fatores, os números não contabilizam crianças e adolescentes que apesar de terem origem imigrante, mas que, por terem nascido no país, serão matriculados como brasileiros.

Em relação aos países de origem, a Figura 2 ilustra a nacionalidade dos estudantes da rede municipal, matriculados no EF em 2020, com destaque à Bolívia, ao Paraguai, Peru e Argentina. Juntos, eles compõem 55,7% do total, sendo a população boliviana aquela com maior representatividade. Em sequência, argentinos, paraguaios e peruanos representam aproximadamente 2% cada do total de imigrantes no Fundamental. Os quatro países tiveram em 2020 uma presença significativamente maior de matrículas nas escolas municipais de São Paulo (55,7%), se comparada aos dados gerais do Brasil em 2019 (18,9%).

Figura 2 - Estudantes imigrantes no Ensino Fundamental em escolas da prefeitura do município de São Paulo (% , 2020)



A Figura 3, por sua vez, permite visualizar as regiões da cidade na qual se encontravam estas crianças e adolescentes em 2020. As áreas³², discriminadas pelas Diretorias Regionais de Educação (DRE), revelam o número total de estudantes imigrantes em comparação aos quatro países mencionados acima. Há uma distribuição desigual pela cidade, com maior concentração de alunos imigrantes no norte e no centro sul-oeste da cidade contrastando com menor presença no leste e, em especial, no sul. Nas zonas do centro oeste-sul e leste, os países latino-americanos refletem aproximadamente metade do número total e no norte a proporção aumenta, chegando a 79%. Com isso, verifico que a zona norte, região em que a escola participante está, a quantidade de estudantes bolivianos, paraguaios e argentinos é significativamente maior que nas demais. Informações mais precisas sobre a escola são encontrados em O cenário da EMEF, p. 58.

³² Como as zonas do município (centro, norte, sul, leste e oeste) não têm a mesma delimitação das DREs, fiz uma aproximação territorial, indicando as DREs em cada área.

Figura 3 - Estudantes imigrantes matriculados em EMEF por região (nº bruto, 2020)

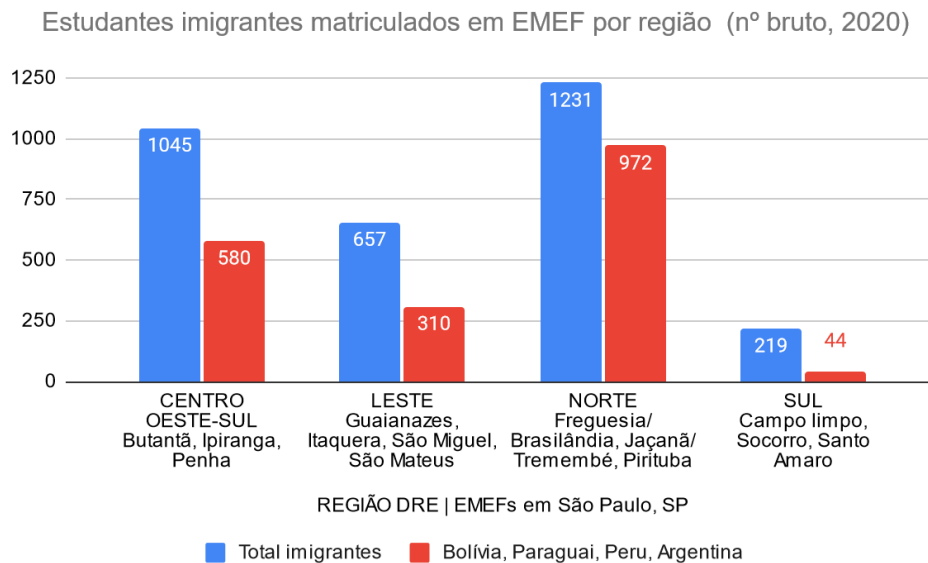


Figura 3. Fonte: e-sic SME São Paulo

Matriculados na zona norte da cidade de São Paulo, os participantes desta pesquisa vivem na condição de imigrantes ou filhos de imigrantes, tendo nascido em outro país ou dentro do Brasil. O lugar social de crianças nascidas aqui e que, portanto, são brasileiras pode se manter atrelado a sua origem imigrante pelo fenótipo³³, raça e/ou etnia como afirmam Marcos Freitas e Ana Silva (2015), Primo e Rosa (2019) e Janaina Gondin e Ana Pinezi (2020). Assim sendo, utilizarei aqui preferencialmente o termo *origem imigrante* com fim de abarcar a criança proveniente de outro país, mas também aquela que é filha de imigrantes e brasileira³⁴. Esta constituição de identidades, que considera a história pessoal, promove a quebra da polaridade linear de ser daqui *ou* ser de lá é encontrado em estudos como o da brasileira Priscila Santos (2018) pelo nome de hibridização identitária.

Gabriela Novaro (2021), no contexto da migração boliviana na Argentina, também reflete a respeito afirmando que é preciso nos “afastar das explicações simples e únicas de termos que supostamente esgotariam a descrição de sujeitos e coletivos e, ao invés disso, prestar atenção ao desdobramento simultâneo de distintas categorias de atribuição” (p.4). Por exemplo, o Estado plurinacional da Bolívia que, desde 2009 (BOLÍVIA, 2009) é assim chamado para abrigar a diversidade étnica e cultural do país, faz da autoidentificação um

33 Fenótipo aqui é entendido a partir da definição geral como aponta o dicionário “Característica aparente ou observável de um indivíduo, determinada pela interação de sua herança genética (genótipo) e pelas condições ambientais” (MICHAELIS, 2016).

34 Apesar da maioria das crianças participantes ter ascendência boliviana, mantive o termo origem imigrante por não ter acesso aos dados familiares que confirmassem seus países de origem.

processo complexo por si só para sua população e, este, se somará às marcas históricas de identificação do país que os recebe (NOVARO, 2021).

Com isso, a intenção é reconhecer que há uma diferenciação e um lugar social vivido por esses estudantes e não por outros, mas também, cuidar para que essas bordas não se enrijeçam e fixem um lugar único e estereotipado do que é ser imigrante. A proposta foi explorar a complexidade e o paradoxo desta condição, como reflete Sayad (1991), e estranhar este lugar para perceber o fenômeno tal qual ele se manifesta na escola. Isto é, me aproximei e me afastei dos corpos das crianças e educadores, desvelando camadas distintas da experiência dessas crianças na escola, o que veem e como são vistas, o que sentem e como são sentidas.

A literatura aponta alguns desafios vividos pelos estudantes de origem imigrante na experiência escolar. Os conflitos são muitos, dado que a escola é um espaço ambíguo que abriga tanto uma diversidade cultural potente quanto processos de discriminação, racismo e xenofobia. Cenários de escolas em São Paulo são compostos por relações humanas nas quais coexistem a diversidade, a comunicação e a xenofobia (BRAGA, 2019b³⁵; KOHATSU, RAMOS, RAMOS, 2020³⁶; KOHATSU & SAITO, 2022). Diante de uma multiplicidade de pertencimentos étnico-raciais em sala de aula a escola vive, por um lado, a falta de formação docente na problemática das mediações interculturais (CARVALHO, 2018), frequentes queixas escolares (PRIMO; ROSA, 2019) e medicalização e individualização da condição migrante (KNOBLOCH, 2015). Por outro lado, há movimentos de educadores e pesquisadores brasileiros que subvertem a lógica hegemônica, como é o caso do movimento Modernidade/Colonialidade, indicados por Catherine Walsh, Luiz Oliveira e Vera Candau (2018), que formulam “uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças” (2018, p.6). Este ponto é explorado ao longo desta dissertação, mais especificamente em *Projeto Multiculturalismo*, p. 64, e *Transitar entre ambientes: espaços, posturas e as interações dos adultos*, p. 120.

A educação escolar de imigrantes é, portanto, um aspecto fundamental para compreender este fenômeno na cidade e no país. Tatiana Waldman (2015), defende a ideia argumentando que a educação formal escolar é setor importante na recepção e integração imigrante no Brasil por ser a ponte para o acesso às instituições governamentais e possibilitar a aproximação da família e do estudante com a sociedade. Por vezes, a educação é tida

35 A autora analisou seis teses sobre escolas que recebem estudantes oriundos da América Latina.

36 Os autores analisaram 32 títulos (dissertações e teses), sendo 20 de pesquisas realizadas em Portugal e 12 no Brasil.

também como motivo de deslocamento e desejo de ascensão social pelas famílias (UNESCO, 2018), conferindo relevância à discussão sobre o acesso, a permanência e a qualidade da experiência escolar das crianças de origem imigrante. Um exemplo, apontado por Freitas e Silva (2015), é como a política pública educacional confere segurança e bem-estar às famílias bolivianas na garantia de direitos e permanência, a despeito das críticas que estes têm sobre as escolas.

Neste sentido, a nação brasileira tem dado alguns passos na direção da garantia de direitos. A dívida com certas populações imigrantes, contudo, é histórica e o país deu mais importância para fluxos de “migrantes desejáveis” em detrimento dos “indesejáveis”, alterando ao longo do tempo suas políticas de acesso à educação escolar. Ficaram evidentes, por exemplo, as “restrições de natureza racial e étnica” das legislações, presentes no período da República até a virada para o século XX (SEYFERTH, 2015, p.131).

Waldman (2015) distingue os períodos históricos da legislação em quatro momentos. O primeiro, condizente com o momento de “grande imigração” no início do século XX, era de tolerância e estímulo de instituições escolares criadas por e para estrangeiros – com acolhimento apenas aos imigrantes “desejáveis” pelo governo. O segundo, por volta da década de 1940, foi de cerceamento gradual dessas escolas em confluência com a ascensão nacionalista e um terceiro de supressão de tais instituições para a integração dos imigrantes no sistema de políticas nacionais. Foi neste momento que a inclusão de alunos imigrantes começou a fazer parte da agenda governamental e, em 1980, se deu o quarto momento, com a criação do Estatuto do estrangeiro (BRASIL, 1980) que, apoiado na ideia de segurança nacional, era bastante restritivo.

Tal documento seguiu regendo a política educacional migratória da nação até 2017, fiscalizando e desencorajando o deslocamento devido aos entraves burocráticos no acesso escolar de pessoas sem documentos e a falta de informação (WALDMAN, 2015; FREITAS; SILVA, 2015; MAGALHÃES; SCHILLING, 2012). Apesar da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) já preconizarem a garantia de direitos universais, foi com a promulgação da Lei 13.445/2017³⁷ que a orientação a favor da igualdade e contra as discriminações para com imigrantes se consolidou no cenário legislativo. A Lei garante o acesso à educação pública a qualquer imigrante e preconiza a proteção e o acolhimento humanitário. Em São Paulo, um ano antes, já havia sido promulgada a Lei municipal nº 16.478/2016 (SÃO PAULO, 2016) que instituiu a Política

37 Definido no Art 4º item X “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (BRASIL, 2017)

Municipal para a População Imigrante garantindo o acesso, permanência e terminalidade da escolarização para toda pessoa imigrante.

O exercício da legislação, no entanto, difere da elaboração de ações efetivas, como mostra Dalila Oliveira (2020), e desafia os formuladores de políticas públicas no movimento de transformação da realidade. Braga (2019a), ao buscar os principais desafios e possibilidades que a presença de imigrantes desperta no debate educacional paulista, apontou para o fenômeno que coloca “em evidência a necessidade das redes de ensino construírem políticas educacionais que favoreçam o acolhimento dos estudantes imigrantes, pois é no ambiente escolar que o direito à educação se efetiva.” (BRAGA, 2019a, p. 3)

4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS: UMA ESCOLA EM SÃO PAULO

Em vista de compreender as interações de crianças de origem imigrante com brasileira na escola a partir da corporeidade, conferi a esta investigação um enfoque prático, descritivo e qualitativo. Assim, o objetivo se realizou procedimentalmente por meio do acompanhamento do cotidiano escolar (ver p.50), de entrevistas (ver p.53) e da busca de literatura científica e de dados relacionados às áreas de imigração, escola e corpo³⁸.

O trabalho em campo na escola valorizou a experiência vivida no mundo; mundo este permeado de qualidades sensíveis inesgotáveis e que não correspondem “aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo” (MERLEAU-PONTY, 1945, p.14). Assim sendo, elaborei descrições dos fenômenos que pretenderam compreender as interações de sujeitos inerentes ao paradoxo do tempo e da história e entrelaçados de modo íntimo com seus corpos, com o mundo e com os outros (MERLEAU-PONTY, 1945).

O conjunto de procedimentos buscou dialogar de forma suficientemente coesa com a noção de corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. A coesão pretendida, contudo, teve caráter dinâmico e se orientou pelas forças imprevisíveis que surgiram no campo prático e teórico. Importante pontuar que, diante da pandemia da Covid-19 e do fechamento das escolas no início de 2020 (MUNHOZ, 2020), foi necessário adaptar o método a depender da situação presente em cada etapa da investigação.

As próximas linhas se debruçam sobre os procedimentos em campo, os procedimentos de interpretação e o cenário da escola participante.

4.1 PROCEDIMENTO EM CAMPO

Os instrumentos utilizados durante o procedimento em campo foram as visitas à escola, que nomeei de imersão escolar (CAON, 2015; MACHADO, 2002; CASTRO, 2022) e

38 O levantamento de referências contou com notícias de jornal, textos acadêmicos (livros, artigos, ensaios) e documentos oficiais que formaram a base de leitura para o mapeamento das discussões teórico-práticas. A estratégia utilizada para esse processo foi a busca remota via base de dados nacionais e internacionais seguidos da organização, leitura e fichamento através da plataforma Mendeley. Em relação a imigração e educação, dei prioridade aos livros e artigos de produção brasileira e de outros países latino-americanos dos últimos 15 anos. A revisão sobre corporeidade, contou com discussões de artigos e livros são referência no assunto ou, então, que se aproximavam do tema.

a entrevista reflexiva (SZYMANSKI; org., 2011). Estes foram selecionados porque se aproximam da proposta de consciência perceptiva de Merleau-Ponty (1945) que insere a “consciência pura” no mundo concreto o que torna o conhecimento produzido pelo pensamento inseparável da estrutura sensório-perceptiva que o acompanha, seja ela consciente ou pré-reflexiva. Como ele afirma, só é possível “compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 1945, p.114).

Por este motivo, como pesquisadora, minha consciência se manteve inerente ao meu corpo fisiológico - que sente fome, medo e calor -, ao meu comportamento - que fala, se cala, dança, se repete e inventa - e também, é claro, inerente ao modo como eu coexistio com os outros – como ser social que acolhe, ignora, coopera e tem certa cor e status social. Minha bagagem pessoal, profissional e sensível (tato, olfato, paladar, audição e visão) não deixaram de me acompanhar nas experiências irrefletidas, fato que desmonta qualquer pretensão de coletar dados de modo neutro e objetivo. Assim, ela é considerada como parte do rigor metodológico fundamental ao tratamento e a interpretação do material registrado.

Outro aspecto, foi o cuidado ético para com os participantes, assegurado pela aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH-IPUSP) através da Plataforma Brasil, com parecer de número 4.529.834 e aprovação em 08/02/2021³⁹. Isto posto, descrevo a seguir o processo em campo de entrevista e de imersão escolar.

4.1.1 Imersão escolar

A imersão teve o objetivo de aproximar a pesquisa à vivência das crianças na escola, suas interações entre pares e do mapeamento do ambiente escolar. Ou seja, observar e interagir seus modos de se implicar corporalmente nas atividades, nas brincadeiras e conversas entre pares⁴⁰ e como isto se relaciona com o espaço institucional. A importância do olhar *para, sobre e com* o corpo, tão cara a esta pesquisa, me fez manter a etapa de imersão presencial, apesar das incertezas e adaptações ao longo dos vários estágios de pandemia entre 2020 e 2021.

39 Os entrevistados participaram de maneira voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As crianças participantes foi explicada a pesquisa, conforme o grau de maturidade da faixa etária a partir do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE). Os responsáveis legais pelos menores de idade autorizaram a participação das crianças por meio de assinatura do TCLE, disponibilizado em português e espanhol. O tratamento do material foi feito com sigilo e também obtive autorização da Diretoria Regional de Educação da Freguesia / Brasilândia.

40 Ver perguntas-guia desta etapa em Apêndice p. 174.

Tive como conduta a atitude fenomenológica de *agachamento* (MACHADO, 2010, 2015) que consiste em se fazer presente no campo e se aproximar da altura da criança de modo literal e metafórico, procurando seu ponto de vista e habitando o mundo que ela habita. Minha percepção como pessoa adulta precisou ser colocada em parênteses para me aproximar do modo de ser da criança. Machado (2010) defende que precisamos viver a corporeidade para sabê-la, procurando pensá-la “com os cinco sentidos, com a memória e imaginação; partindo da noção de distanciamento fenomenológico ou *epoché*, a criança será o foco, não o ‘eu’ adulto” (p. 43).

Conversas, escutas e interações informais com as crianças foram incluídas nesta postura. Tive também como orientador a *abertura corporal* que, segundo Paulina Caon (2015), permite o

encontro com os outros corpos - reconhecimento de **similaridades e alteridades**. Por meio do encontro e da abertura se vê emergir diferenças, mas também a possibilidade de diálogo, de escuta e de contaminações. Esse encontro com os Outros, como experiência intercorporal/intersubjetiva, pode ser visto como uma **dança de atrações e repulsões, relaxamentos e tensões**, em que acontece a vida da pesquisa no mundo. (CAON, 2015, p. 88, grifo nosso)

O registro e a documentação foram feitos em *Diário de Bordo* (DB)⁴¹, em consonância com o método de Marina Machado (2002) e Caon (2015), para a tradução dos momentos pré-reflexivos da pesquisa em palavras, desenhos e narrativas. Este caderno foi matéria-prima para a reflexão, redução fenomenológica e análise. Para Machado (2002), apesar de ser um instrumento elaborado para a criação artística, o Diário é “um canteiro de formas, um corpo em movimento” (p.262), que inclui o olhar para a poética fenomenológica e estética permitindo também o registro do corpo e da corporeidade no acontecimento. O Diário foi feito à mão e contém desenhos, diagramas, reflexões, metatextos, frases de crianças e educadores⁴². A percepção para tal registro teve como foco o jogo de forças e jogos de poder, conceitos propostos por Castro (2016, 2022), estabelecidos entre as crianças e das crianças com os adultos, com o espaço, com a linguagem, com os protocolos de pandemia e consigo mesmas.

41 Utilizarei a abreviação DB para Diário de Bordo, em especial em citações.

42 Tal material é o que o torna potente e, também, expõe suas fragilidades por ser uma ferramenta com caráter processual que contém exercícios de escrita, algumas vezes, indecifráveis para o averiguador “de fora” (MACHADO, 2002). Alguns trechos de texto e imagens se encontram na descrição das cenas ao longo do capítulo 5, *Aproximar e afastar: o paradoxo dos gestos*.

O período de imersão ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2021 em oito visitas durante o período matutino. Acompanhei seis turmas de 1º a 3º ano do EF desde a entrada das crianças e professores, o intervalo de café da manhã, as aulas, o intervalo de almoço e a saída. As aulas observadas foram: Educação Física, Artes e aulas com as professoras regentes (Matemática, Ciências e Português). Além destas, presenciei uma aula de inglês do 3º ano. Ao todo assisti 49 aulas com 10 professores, entre especialistas e regentes, e sete momentos de intervalo⁴³.

Cada ano era composto por duas turmas, com média de 26 alunos cada, que estavam divididos em dois grupos com igual número de crianças devido ao protocolo de revezamento da pandemia. Cada grupo ia presencialmente à escola em duas semanas no mês e nas demais deveria seguir às tarefas remotamente via tablet⁴⁴ no sistema da prefeitura. No entanto, alguns estudantes em situação de vulnerabilidade ou com questões relevantes de aprendizagem e sociabilidade estavam autorizados a ir presencialmente todos os dias – não tive acesso aos critérios para tal definição. Posto isso, durante a imersão na escola convivi com aproximadamente 38% de cada turma - cada grupo tinha entre 6 a 12 crianças e só observei um grupo por classe.

Entre estes, a média de crianças de origem imigrante foi de 37%, como ilustra o Quadro 1. Dois agrupamentos tinham mais da metade de estudantes de origem imigrante (67% e 58%), três com 41%, 33% e 22% e uma única turma sem nenhum estudante imigrante⁴⁵. O critério de definição (origem imigrante) foi feito através da combinação da minha observação em sala em conjunto com o levantamento feito pela coordenação e professoras readaptadas por meio de distinção por sobrenome e país de nascimento da criança. Houve maior presença de crianças de origem imigrante, mas nascidas no Brasil, sendo as turmas de 1º ano as únicas com crianças que imigraram; uma delas havia acabado de chegar e falava apenas espanhol (Ver Quadro 6, em Apêndices). Ao longo do trabalho, informo a ascendência apenas das crianças brasileiras com OM que, em conversa informal, pude identificar o país de onde a família vem. Os demais, mantive a nomenclatura OM.

43 A escolha desses espaços, bem como a escolha do nível educacional, está justificada em *Delimitando a questão investigativa*, p. 17.

44 Recurso disponibilizado apenas em agosto de 2021, um ano e meio após o início da suspensão das aulas presenciais. A plataforma de ensino utilizada era o Google Sala de Aula.

45 A discussão sobre esta turma se deu apenas em *Ambientes de Pandemia*, p. 147.

Quadro 1-Distribuição de alunos por turma, grupo⁴⁶ e origem imigrante em 2021 (n° bruto, %)

Ano e Grupo	N° alunos matriculados por Turma (mar/2021)	N° alunos no Grupo observado (ago-out/2021)	% Grupo / Turma	N° alunos de origem Imigrante por Grupo	% Grupo / Origem Imigrante
1° <i>Ir y Venir</i>	25	9	36,0%	3	33,3%
1° <i>Semillas</i>	26	12	46,2%	7	58,3%
2° <i>Grietas</i>	29	12	41,4%	5	41,6%
2° <i>Pequeños Actores</i>	29	9	31,0%	2	22,2%
3° <i>Moviendo Montañas</i>	21	6	28,6%	4	66,6%
3° <i>Máscaras e Capuzes</i>	28	12	42,9%	0	0,0%
Média	26,3	10	37,7%	3,5	37,0%
Total	158	60		21	

Fonte: PPP da escola e observações em sala.

4.1.2 Entrevista reflexiva

Referente ao objetivo de percepção da comunidade escolar sobre as interações corporais, utilizei o instrumento de entrevista reflexiva, elaborada para a pesquisa qualitativa pela fenomenóloga Heloisa Szymanski (org.) (2011). Esta vai de encontro ao método por proporcionar uma viva reunião entre entrevistador e entrevistado, indo além do mero recolhimento de informações. É um dispositivo alternativo para investigações que tratam de temas complexos e buscam sentidos subjetivos que não seriam captados por ferramentas mais padronizadas. Há um caráter reflexivo dos conteúdos e da narrativa durante o diálogo, no qual se estabelece uma escuta atenta e uma relação horizontal e de respeito ao outro. A reflexividade é recurso útil para a construção da interação entrevistador-entrevistado por aprimorar a fidedignidade da fala, dar espaço para o entrevistado se organizar e se expressar de forma inédita e, também, para contornar dificuldades inerentes à situação, especialmente se os mundos de ambos forem distintos social e culturalmente (SZYMANSKI; org., 2011).

Assim, a interação localizada em certo tempo, espaço e contexto é fonte de conhecimento e se torna ela mesma parte das informações que emergem em campo. Isto é, o próprio fenômeno da entrevista é conteúdo relevante para a pesquisa, algo valioso na construção do olhar para a intercorporeidade. A ideia de construção do conhecimento no

46 A cada grupo foi dado um nome poético de acordo com as cenas observadas em aula e justificado em Aproximar e afastar: o paradoxo dos gestos, p. 68.

acontecimento implica em um “significado [que] é construído na interação” (SZYMANSKI; org., 2011, p.14).

A dimensão afetiva do encontro e o contexto do entrevistado foram levados em conta, compondo os dados de pesquisa em camadas corporais, emocionais e comportamentais para além da narrativa. A emoção, os gestos e posturas corporais circulam com forças, que não estão só disponíveis no campo narrativo, e também foram passíveis de percepção e interpretação⁴⁷. Nos cabe, como entrevistadores, responder “aos estados emocionais e índices não verbais que nosso interlocutor está emitindo (...) [ou seja] descrever a impressão que nos causou” (SZYMANSKI; org., 2011, p.42).

Além disso, apesar dos papéis distintos, entrevistador e entrevistado ocupam um lugar ambíguo de se perceber e de ser percebido pelo outro em coexistência, elemento caro a esta pesquisa. Entretanto, vale ressaltar que as entrevistas congelam um momento no espaço e tempo, implicando em falas e em compreensões provisórias que não representam significados definitivos sobre o que foi dito por cada entrevistado.

Realizei entrevistas com sete funcionários da instituição e suas vozes estão entrelaçadas à narrativa até o final da dissertação. Apresento suas funções e nomes⁴⁸, as demais informações podem ser encontradas no Quadro 7, em Apêndice:

- Marina, Coordenadora Pedagógica do EF Anos Inicias (CooPed);
- Marco, Assistente de Direção (AssDir);
- Teresa, professora Regente (ProReg) do 1º ano *Semillas*;
- Pedro, professor Regente (ProReg) do 5º ano e ex-professor de Sala de Reforço;
- André, professor de Educação Física (ProEFis);
- Bruna, professora de Educação Física (ProEFis);
- Benedito, professor de Artes (ProArt);

Algumas entrevistas se deram por plataforma online com gravação de vídeo e as demais de modo presencial com captação de áudio para transcrição e interpretação. Com cada participante se sucederam um encontro individual de entrevista⁴⁹ e dois momentos de

47 Um exemplo que ilustra este recurso se encontra na p. 82.

48 Todos os nomes de adultos e crianças são fictícios para preservar suas identidades. Parte dos educadores criou seu próprio nome e o nome das crianças foi dado à semelhança dos nomes reais.

49 Após uma etapa de aquecimento, o foco da pesquisa é apresentado pela *questão desencadeadora* (Ver Apêndices p. 174), que é ponto de partida para o rumo almejado, mas que deixa espaço para o entrevistado escolher seu caminho narrativo. Como compromisso ético, o pesquisador devolve sua compreensão sobre o que foi dito em uma fala de *síntese* e o entrevistado pode confirmar, discordar ou modificar o que disse, tanto no momento da entrevista quanto na devolutiva. Szymanski (org.) (2011) também afirma que outras questões podem ser feitas como, por exemplo, perguntas de *esclarecimento* sobre discursos confusos ou ocultos, perguntas *focalizadoras* que convidam o entrevistado a retornar após uma digressão ou, então, de *aprofundamento*, que propõe a comparação de situações diferentes, a alteração da perspectiva ao se colocar no lugar do outro ou a atenção para a relação com o outro.

devolutiva. O primeiro foi a devolutiva individual, via e-mail, da transcrição da entrevista e o segundo se configurou em uma reunião pedagógica onde apresentei a pesquisa para toda a equipe EF Anos Iniciais, propus uma prática de sensibilização corporal e uma discussão a respeito da corporeidade e das relações dos estudantes de origem imigrante. O compromisso com a devolutiva foi preconizar a produção compartilhada e conjunta do conhecimento produzido (SZYMANSKI; org., 2011) e, também, firmar o engajamento da universidade com outros equipamentos públicos da sociedade que a circunda.

4.2 PROCEDIMENTO DE INTERPRETAÇÃO

Descrevo nas próximas linhas os procedimentos de interpretação das entrevistas e de imersão em campo, momento no qual pude me afastar dos acontecimentos para refletir sobre eles, gerar novos significados e novas perguntas investigativas. Importante pontuar, porém, que o campo prático está em constante diálogo com o conteúdo teórico e, de certa maneira, a teoria também está imbuída de prática. Ambos têm características distintas, mas se cruzam em seus saberes assim como, por exemplo, duas mãos de um mesmo corpo que se tocam; a mão direita quando sente a esquerda pode conhecê-la, mas também é o objeto de conhecimento da mão esquerda que a toca. Incluir esta ambiguidade no trabalho de compreensão do fenômeno é aproximar a tarefa do corpo em Merleau-Ponty. É um corpo que se torna “o lugar onde uma multidão de ‘causalidades’ se entrecruzam” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 124).

Por este motivo, escolhi o termo *interpretação* como alternativa ao nome *análise*, por não intencional atingir apenas o processo de “Decomposição de um todo em suas partes constituintes” (MICHAELIS, 2016), mas sim buscar o sentido do fenômeno e realizar um trânsito (cruzamento) entre o foco nas partes (detalhes) e o foco no todo (unidade), isto é, propor um “movimento circular entre as partes e o todo” (SZYMANSKI; SZYMANSKI; FACHIM, p.13, 2019). E, assim, criar um movimento complementar de decompor e (re)compor o fenômeno, tocar e deixar-se tocar por ele. Segundo Mário Tombolato e Manoel dos Santos (2020), a perspectiva de buscar significados, crenças e atitudes, “possibilita uma visão compreensivo-interpretativa do fenômeno estudado por meio do vértice do vínculo direto e intersubjetivo estabelecido entre o pesquisador e os(as) participantes (Lüdke & André, 1986)” (p.294-295).

4.2.1 Entrevistas e imersão

Entendemos que o processo de interpretação do material gerado teve início antes mesmo da primeira leitura. Heloisa Szymanski, Luciana Szymanski e Felipe Fachim (2019) sugerem que a transcrição da gravação de uma entrevista, por exemplo, já é o começo de conversa com o outro e há um cuidado para que as crenças, pré-conceitos e opiniões do pesquisador não se imponham no processo. Com isso, não se almeja chegar à neutralidade e, sim, trazer as forças e tensões já presentes para a consciência do pesquisador que a colocará em parênteses e estará aberto aos sentidos que a voz, imagem ou texto fazem emergir e que podem ou não confirmarem suas crenças iniciais. Szymanski, Szymanski e Fachim (2019) justificam tal cuidado afirmando que, desta maneira, é possível “tomar conhecimento das próprias experiências e interpretações cotidianas prévias, tidas como óbvias. Para que isso ocorra, é necessário ter-se abertura para o novo, para o diferente e para o inesperado” (p.16).

Portanto, conduzi o processo de transcrição também como fenômeno que produz afetos e que é afetado por quem o faz⁵⁰. Ao incluir na etapa tais afetos, pretendi não apenas cuidar do trabalho de transcrição, que a princípio é tido como maçante e mecânico, mas abrir uma outra camada de encontro com a alteridade que emerge fora do palco onde a dança se dá. Questões interessantes foram levantadas a partir destas impressões e, de outras advindas da imersão, e interferiram na postura da pesquisadora com questões: de que modo a impressão sensível que tive da entrevista é similar ou diferente daquela percebida por um terceiro? A corporeidade dos educadores e crianças produzem algo em mim e eu produzo algo neles? Há jogos de força e/ou de poder no acontecimento (CASTRO, 2016)? Onde está a dificuldade em transformar gestos que vemos em palavras que escrevemos?

O processo de interpretação seguiu para a fase seguinte, na qual a conversação com o texto buscou o sentido do que foi dito pelos entrevistados e do cotidiano escolar observado. Neste momento, a redução fenomenológica exerceu um papel fundamental na produção de reflexões sobre o acontecimento. Para Merleau-Ponty (1945), a redução é um processo de se afastar do mundo para se aproximar de um desconhecido, um estranho que se revela para nós enquanto refletimos sobre uma situação ou sobre uma coisa. É sair do hábito familiar e colocar entre parênteses (sem excluir) nossos pressupostos e experiências para compreender o

50 As duas primeiras entrevistas foram transcritas por um estudante de pedagogia e as demais por mim. Foi pedido a ele que ficasse sensível às impressões que surgissem durante o trabalho. Como exemplo, ele atentou para percepções de seu corpo enquanto escutava a conversa, estranhou o modo como um assunto foi dito, ressaltou o desafio de transcrever falas e ações corporais e notou o jogo de forças entre entrevistadora e entrevistada.

fenômeno em sua complexidade. E como a consciência está inerente ao mundo, essa operação nunca poderá ser absoluta e definitiva, isto é, nunca se reduz algo por completo dado que somos corpo e não apenas espírito. Em suas palavras,

A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal (MERLEAU-PONTY, 1945, p.10)

A próxima etapa, que seguiu carregando em si as anteriores, foi a de organização de trechos que se destacaram de cada entrevista e do Diário de Bordo. O destaque foi feito através do software Taguette⁵¹ e, os mais significativos, transpostos para um quadro e em resumos escritos que explicitaram minhas impressões, hipóteses e questionamentos. Szymanski, Szymanski e Fachim (2019), defendem com este procedimento a intenção de aprofundar a compreensão inicial e dar oportunidade para que aspectos ocultos da entrevista venham à tona. Ao descreverem a operação, os autores incluem colunas com conteúdos distintos, como: a) falas do entrevistado, b) interrogações de sentido, c) possíveis respostas às interrogações d) impressões do entrevistador.

Para além destes, considere os elementos intercorporais e estéticos como relevantes para este quadro a fim de contemplar os elementos sensíveis percebidos em entrevista e em campo. Tive como estratégia de interpretação do corpo e movimento os parâmetros propostos por Castro (2016) de aproximação e afastamento, jogo de forças e jogos de poder.

Como última fase de interpretação, realizei o movimento de sair das partes (trechos, falas, detalhes) e se dirigir ao todo (sentidos amplos, reflexão geral) e, em movimento dinâmico, seguir desdobrando a interação entre novas partes que surgem e que compõem um novo todo. Os trechos destacados se aglutinaram em *unidades de sentido* que traduzem o texto bruto – e que pode ser dito não só uma, mas muitas vezes ao longo da totalidade dos registros. Por sua vez, as unidades se agruparam de tal forma que acabaram criando desenhos relacionais de determinadas vivências, chamadas de *constelações* por semelhança ao processo de mapeamento das constelações dos astros. Esta composição por ser criada pelo pesquisador, está situada em uma cultura, um tempo, uma subjetividade – e arrisco incluir também – em uma corporeidade. Assim, o material de campo, com seus paradoxos e camadas subjetivas e

⁵¹ Ferramenta simples para pesquisa qualitativa de organização e seleção de trechos escritos.

objetivas, são transcritos para uma organização linear sem perderem, contudo, sua característica complexa (SZYMANSKI; SZYMANSKI; FACHIM, 2019).

No capítulo 5, as constelações nomeadas de Ambientes são apresentadas e discutidas em detalhes. O item a seguir também é fruto do processo interpretativo, contudo, não está junto às demais constelações por seu caráter de contextualização descritiva da instituição participante. Os resultados foram sistematizados em considerações sobre o fenômeno das interações de crianças com origem imigrante e brasileira, desde um olhar corporal, e foram apontadas questões em aberto e indicações para próximas investigações.

4.3 O CENÁRIO DA EMEF

é a escola onde eu estudei quando eu era criança, e que eu também já fui professora [...] Isso é muito significativo para mim na coordenação agora, porque eu lembro de eu mesma naquele parque, eu lembro de mim naquelas salas de aula [...] Então primeiro eu fui aluna, depois eu fui professora, depois mãe e agora coordenadora [sorrindo].
[...] Eu era uma forasteira nas outras escolas [...] [e] aqui eu sabia que era um lugar que eu tinha instrumentos para ocupar. Eu mesma me sentia pertencente ao lugar, independente dos outros me aceitarem. (Marina, 25/02/2021)

Escolhi a fala da Marina, Coordenadora Pedagógica de Fundamental I (CooPed), como descrição inicial da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) participante, por ela ter vivido diversas posições dentro do mesmo ambiente educativo – aluna, mãe, professora e coordenadora – e trazer seu sentimento de pertencimento e de seu lugar como “forasteira”. Isso deixa à mostra como a história de uma escola é repleta de camadas e de pontos de vista distintos, que se modificam até mesmo na trajetória de uma só pessoa. Assim, o mapeamento que faço descreve o cenário de um palco onde muitos ‘dançarinos’ já se moveram e muitos ainda dançarão. Garantir um período significativo de imersão na escola se fez fundamental para que, por exemplo, uma cena capturada em um momento não fosse tomada como verdade absoluta do comportamento de estudantes, reforçando estereótipos em vez de complexificá-los.

O interesse de Marina pelo projeto de pesquisa abriu portas para a investigação após algumas tentativas de insucesso no contato com outras escolas da rede pública durante os primeiros meses de pandemia⁵². Isto permitiu que o estudo ocorresse na cidade de São Paulo, local histórico de destino e referência de imigração no Brasil, em especial da população boliviana (BAENINGER, 2012).

A EMEF, fundada em 1968 (EMEF, 2021)⁵³, fica próxima à marginal Tietê na Zona Norte de São Paulo e é vizinha do centro da cidade, área de grande concentração de alunos de origem imigrante, de acordo com Carmen Watson (2019). A Zona Norte também possui maior presença destes estudantes se comparadas às zonas leste e sul, como retrata a Figura 3, p. 45, e o *Currículo da Cidade: Povos Migrantes* (SÃO PAULO, 2021). Muitos estudantes moram no bairro da Zona Norte próximos à escola, porém alguns residem em áreas centrais da cidade como no Bom Retiro, no Campos Elíseos e na Barra Funda (centro-oeste) e ao Norte, como no Jardim São Bento e no Parque Peruche (EMEF, 2021).

O território nos arredores da escola se desvelou para mim como um amálgama de tempos históricos distintos e em disputa. São compostos por barracões, ruas calmas com caminhões, casinhas antigas com comércios de esquina, prédios recém-construídos e uma grande e acelerada avenida ao lado. Ao lado da EMEF há dois outros equipamentos públicos; um Centro de Educação Infantil (CEI) e uma casa de assistência social da família (desativada). Nas costas das construções passa um córrego e há uma vegetação extensa de floresta logo atrás. O córrego, quando há muita chuva, transborda e atravessa os muros, ocupando como camada líquida o espaço da sala de aula⁵⁴.

Já do muro para dentro, André, professor de Educação Física (ProEFis) afirmou que possuem “um espaço relativamente privilegiado, a escola é muito limpa, muito bem cuidada” (André, 29/06/2021). Marco, Assistente de Direção (AssDir), fala do sonho de expandir o

52 A descrição do cenário escolar sob o viés da pandemia será melhor explorado na p. 147.

53 Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de 2021 fornecido pela coordenação.

54 “O ar tinha cheiro de almoço. Como da primeira vez, percebi como as ruas ao redor são a síntese da convivência entre casinhas e galpões. As casas são ora pequenas e antigas, ora maiores e reformadas e os galpões ou tem suas portas abertas e ou estão abandonados à própria sorte. Mas diferente da primeira vez, notei uma composição do tempo em camadas sobre um mesmo território. Sabia que o bairro é antigo, contudo, não havia notado quantas marcas temporais estão convivendo em um mesmo espaço [...] Rico e novo que chegam, antigo e pobre que se espremem. [...] Em sequência se vê a EMEF, um bloco de concreto comprido e repleto de janelas com movimento de entrada e saída de estudantes. Familiares chegam de carro, moto e a pé para buscar as crianças mais novas. Adolescentes se apinham na esquina de um dos galpões conversando e olhando os celulares esperando a hora de entrar portão a dentro. Olho para as costas das três construções enfileiradas. São guarnecidas por uma pequena floresta e um córrego. Compõe uma camada a mais de tempo, um tempo em que este espaço devia ser uma vazante úmida com mata atlântica farta. Entre o passado antigo e o que há agora tem um muro. Um muro que pouco se atravessa, mas que se faz atravessar para dentro da escola quando ela, involuntariamente, se vê parte do território do rio que a inunda.” (DB, 06/10/2021)

espaço da escola utilizando outro prédio da prefeitura em desuso e de como diferentes ambientes podem ser usados para aulas tanto por especialistas quanto por regentes. A professora de Educação Física (ProEFis) Bruna, reitera este fato afirmando que “ficar preso numa sala [de aula], isso é cadeia! Isso é da época do século bolinha, bolinha, não é? As escolas públicas são enormes [...] Aula é em qualquer ambiente” (Bruna, 29/09/2021). Marina (CooPed) complementa a descrição do espaço, que para ela está em disputa a depender dos interesses pedagógicos e de poderes, reiterando que “a escola, o espaço físico, é um reflexo dos seres humanos que estão lá dentro. A escola são os seres humanos que estão lá” (Marina, 25/02/2021).

A instituição abriga o EF de 1º a 9º ano e tem como orientador de seu PPP a Educação Integral⁵⁵. Os estudantes de 1º a 6º permanecem ali por sete horas e os 7º e 8º anos apenas cinco. Bruna (ProEFis), diz ter sido uma das profissionais que lutou para a escola se tornar Integral para que tivessem mais verba e uma ação mais humana com os alunos. Além disso, ela completa:

O fato daqui ser uma escola integral, o que melhorou? Em vez de uma aula de Educação Física eu passei a ter três e, fora isso, passou a ter território corporal. Em vez de ter uma aula de Artes por semana, que é um absurdo, tem duas e mais [uma] no projeto, entende? A gente conseguiu fazer uma ateliê lá fora. (Bruna, 29/09/2021)

A partir dos dados abertos da prefeitura (SME, 2021), pude verificar que ali existem 21 turmas, sendo 14 salas em tempo integral e sete no período da tarde. Um dos embaixadores da escola é o combate a qualquer discriminação com ênfase em uma educação antirracista e decolonial. A questão da diversidade étnica e cultural é mencionada no PPP da escola no trecho que se segue:

Propiciar a construção da aprendizagem significativa pela competência leitora, escritora e sócio emocional em todos os ciclos, pautada na pedagogia de projetos, multiculturalismo, inclusão, equidade e integralidade, sob a perspectiva da práxis coletiva. (EMEF, 2021)

⁵⁵ Educação Integral é “entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres.”(SÃO PAULO, 2019, p. 19)

Como Marco aponta, aquilo que é o previsto como projeto ideal não é exatamente espelho da realidade da escola, que vive contradições ideológicas e de fazeres. Ele afirma que “a gente, óbvio, não é uma escola perfeita, tem que avançar muito ainda. Temos [professores] tradicionalistas e eu não sou contra, mas na educação tem que ser uma mescla, né?”. Mas de todo modo diz que é “uma escola que eu gostei muito e, na primeira oportunidade que eu tive, eu trouxe meu cargo [de professor de Artes] para cá” (Marco, 29/09/2021).

A equipe conta com 65 profissionais da rede e funcionários terceirizados⁵⁶ e participaram da pesquisa sete que são aqueles aqui citados: dois professores de Educação Física (Bruna e André), um professor de Artes (Benedito), dois professores Regentes (Teresa e Paulo), uma Coordenadora (Marina) e um Assistente de Direção (Marco). A maior parte da equipe da escola não acumula cargos e 60% possuem pós-graduação (maioria *lato sensu*) o que interfere positivamente, de acordo com o PPP, no bem-estar profissional, na qualidade de trabalho e no interesse em adquirir conhecimento (EMEF, 2021). Em relação ao bem-estar profissional, o professor André comentou: “Eu me dou muito bem com o grupo, com a gestão, com os alunos... É um lugar onde eu me sinto acolhido, onde eu gosto muito de desenvolver o trabalho” (André, 29/06/2021).

De acordo com os dados da prefeitura de São Paulo (SME, 2020), a EMEF tinha 559 estudantes em 2020⁵⁷. Dentre o total, 27 (5,3%) estudantes eram originários de outros países apresentando maior concentração nos Anos Finais do EF. Com maioria boliviana (23 estudantes) havia também estudantes do Paraguai (2), Argentina (1) e Peru (1) (Ver Apêndices, Quadro 4). Importante colocar, contudo, que estudantes com *origem imigrante* não estão contemplados nos 5,3%, porque tendo nascido aqui são, conseqüentemente, matriculados como brasileiros e os dados que tive acesso não registravam a nacionalidade da família.

Segundo a Coordenadora da escola, os números aumentam quando os incluímos, como se nota nos dados de abril de 2021: dos 504 estudantes matriculados 3,7% possuíam outra nacionalidade e 22,5% tinham origem imigrante (EMEF, 2021), ver Quadro 2. Para Teresa, professora regente do 1º ano (ProReg), foi notável a presença significativa de estudantes com origem imigrante, em especial, boliviana: “Eu cheguei aqui em 2015 e, quando eu comecei a dar aula, eu percebi que tinha bastante boliviano. E eu tinha vindo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que tinha bastante alunos, a gente já trabalhava a cultura boliviana” (Teresa, 08/09/2021).

⁵⁶ Não tive acesso ao número de funcionários terceirizados.

⁵⁷ Apresentaremos os dados oficiais de 2020 e dados de 2021 fornecidos pela escola.

Quadro 2-Estudantes imigrantes na EMEF em 2020 e 2021 (Nº, %)

Estudantes	2020	2021
Total	559	504
Imigrantes	27	19
<i>% imigrantes</i>	4,83%	3,77%
Origem imigrante	-	113
<i>% origem imig.</i>	-	22,42%

Fonte: SME (2021) e PPP de 2021.

De acordo com Marco (AssDir), a EMEF possui estudantes de origem boliviana, mas que, se comparado às outras escolas da rede, tem proporção menor. Por outro lado, André afirmou saber da presença desta população antes de entrar na escola, mas ter se impressionado com a proporção desta população. O professor Pedro, regente do 5º ano (ProReg), rememorou parte da história de migração da escola: “Nós tivemos alunos chineses, uma aluna espanhola, os alunos andinos⁵⁸ - vários - do Chile, Bolívia, principalmente Bolívia - que é um movimento migratório mais expressivo” (Pedro, 13/09/2021).

O Professor de Artes (ProArt) Benedito, descreveu a EMEF como instituição de referência no acolhimento da comunidade boliviana e que isso se dá pela indicação das famílias que já têm seus filhos matriculados e pela confiança no trabalho feito. São estes pontos que vão

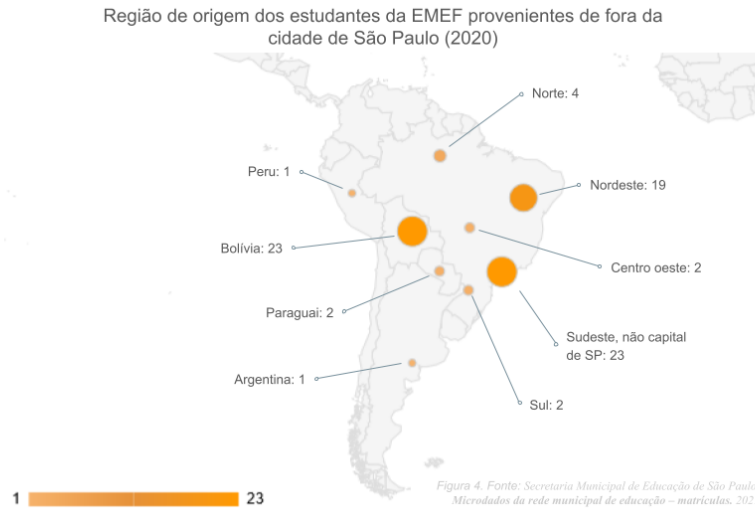
dando as características da escola. E ela acaba sendo uma referência, porque os pais bolivianos vão indicando para os outros pais bolivianos. E, por isso também, vai crescendo essa comunidade porque realmente a gente tem um trabalho de qualidade. Não só voltado a esse olhar didático e pedagógico para o imigrante como também para o aluno brasileiro, mas no sentido de acolhimento, né? (Benedito, 06/10/2021)

Realizei também, a título de curiosidade, um levantamento inicial dos estudantes migrantes, isto é, aqueles que não nasceram na cidade de São Paulo e vêm de outras regiões do Brasil. Em 2020, a maioria dos estudantes nasceram na capital, 86,6%, e 9% das matrículas foram de migrantes internos. A Figura 4 ilustra a origem de nascimento de todos os estudantes oriundos de fora da cidade de São Paulo, incluindo tanto as outras regiões do Brasil quanto os países vizinhos. Notamos que, entre estes, há maior presença de crianças e

⁵⁸ A expressão andinos é utilizada por alguns entrevistados para dizer de todos os estudantes com origem imigrante sul-americana. Contudo, o termo não é preciso, já que muitos deles não vem da região dos Andes.

adolescentes nascidos em outras regiões do Brasil (50 alunos) com destaque para nordeste (19) e sudeste (23). Este tem a mesma representatividade numérica do que os alunos bolivianos (23) que, por sua vez, são os alunos imigrantes em maior número na escola.

Figura 4-Região de Origem dos estudantes da EMEF provenientes de fora da cidade de São Paulo (2020)



De modo a mapear a diferença na escola, indo para além do lugar de origem, observei a presença de crianças com deficiência⁵⁹. Em 2020, elas representaram 4,47% das matrículas, informação que vai de encontro com a fala da Coordenadora em entrevista. Para Pedro, ex-professor de sala de reforço, para além dos estudantes imigrantes “também sempre foi muito marcante na escola a presença de crianças com deficiência, então, o caldo cultural aqui sempre foi múltiplo. E eu acredito nisso, né?” (Pedro, 13/09/2021). E completa relatando as diferenças entre utopia e realidade no trabalho com educação especial que, para ele, necessita de

planejamento multidisciplinar e aí está a chance de ser mais assertivo, porque a gente consegue olhar para a criança inteira e não como portadora de uma deficiência. É muito legal. Claro que eu estou falando da teoria, porque, no chão da escola, [tem] muitas implicações e muitas outras possibilidades de desvio. [...] [por exemplo] foi feita uma reforma na escola e alguém resolveu que não era necessário aquele espaço [sala de reforço] e eu não fui consultado. E não é porque eu decido, é porque eu que estou trabalhando com aquela clientela, então, acho que a minha opinião tem alguma serventia, né? (Pedro, 13/09/2021)

⁵⁹ Essa questão é abordada com mais detalhes em *Gestos que agridem e as múltiplas diferenças: “Tenho medo dele me machucar”*, p. 108.

As diferenças também podem ser vistas pela declaração de raça/cor assinalada nas fichas de matrícula (Ver Quadro 5 em Apêndice). Em 2020, mais da metade afirmou ter raça/cor branca (54,4%), 31,1% assinalou parda, 5,7% preta, 1,1% indígena e 0,9% amarela. Em relação aos alunos nascidos em outro país, a maioria se declarou pardo (18), mas também foram assinaladas a raça/cor branca (7), indígena (1) e amarela (1)⁶⁰.

4.3.1 Projeto Multiculturalismo

Durante as entrevistas, cinco de sete educadores mencionaram um projeto que ocorreu na escola entre 2015 e 2016, chamado Multiculturalismo, e o defenderam como um elemento-chave para a transformação do trabalho na instituição com a diversidade étnico-racial. O Multiculturalismo “envolveu toda a escola. E foi nesse projeto que trabalhamos interdisciplinar - posso até dizer transdisciplinar porque foi para além dos muros da escola - e trouxemos inclusive os pais” (Benedito, ProArt, 06/10/2021). A ideia ganhou concretude devido a situação de grande discriminação que os alunos de origem imigrante viviam, em especial os bolivianos⁶¹. O envolvimento da direção e de muitos professores trouxe ações efetivas que deixaram “de ser uma coisa etérea e teórica e trouxemos para a prática [...] E a escola passa **efetivamente** a ter um projeto voltado para a comunidade boliviana” (Benedito, 06/10/2021).

A festa junina, por exemplo, passou a dar foco para as manifestações culturais bolivianas com danças, alimentos e espaços de formação de professor voltados para as comunidades latinoamericanas. As famílias bolivianas contribuíram e ocuparam a escola com ensaios de dança, confecção de figurinos, cozinhando e vendendo os alimentos. Para Adriana Braga e Francisco de Carvalho (2021) os imigrantes, com isso, não mostram apenas interesse em integrar-se, mas também generosidade ao compartilharem de modo educativo suas artes com os brasileiros. Passos de dança, músicas e vestimentas são símbolos de luta e pertencimento que podem romper com atitudes e situações xenófobas. Os autores afirmam, se referindo ao testemunho da dançarina paraguaia Patricia Villaverde, “o trabalho artístico possibilita que as pessoas possam conhecer e valorizar seu país [Paraguai] e seus compatriotas e, para ela, ‘a dança quebra um pouco essa parede’” (BRAGA, CARVALHO, 2021, p.29).

60 Durante as descrições de cenas e situações observadas, assinei a raça e/ou etnia das crianças – assim como alguma possível condição de deficiência ou transtorno do desenvolvimento - para que este elemento fosse levado em consideração na interseccionalidade das relações sociais.

61 Discussão é aprofundada em *O visível e o invisível: afastamento e discriminação por etnia e gênero*, p. 98.

Outros projetos se desenvolveram como a participação em uma ação do Programa Escravo nem Pensar⁶² e o uso de placas de sinalização dos espaços em outras línguas, como relatou Pedro (ProReg): “Tínhamos todas as fotos e indicações [...] [em] português em espanhol e em árabe⁶³. Isso faz toda a diferença, o sujeito chegar a ver [a placa] do banheiro na língua dele, não é maravilhoso?!” (Pedro, 13/09/2021)

Os professores Pedro e Teresa (ProReg) discorreram sobre as mudanças nas posturas de estudantes brasileiros em relação a seus colegas e sobre o sentimento de pertencimento ao espaço por parte dos estudantes e famílias bolivianas:

E isso foi modificando [a postura das crianças]. Tanto que no começo, por exemplo, eu colocava música e elas [crianças brasileiras] estranhavam, “Ah, que música é essa? Ah, dança igual índio?” Ficava aquela coisa assim... Aí, aos poucos, o negócio foi contagiando e a apresentação se estendeu [...]. (Teresa, 08/09/2021)

O negócio explodiu, fomos convidados a apresentar esse trabalho em outras escolas, fizemos abertura de eventos da nossa Diretoria [de Ensino] e eles [estudantes, ficaram] com um ego super massageado. E, já naquele ano, a gente pode a ver a diferença do desempenho desses indivíduos, porque eles passaram a perambular pela escola mais tranquilamente. (Pedro, 13/09/2021)

Há, contudo, uma disputa política sobre a importância de ações como esta e da continuidade de espaços de representatividade dentro da escola. Um currículo voltado para as diversidades, para a educação de imigrantes, antirracista ou voltado para as deficiências não é consenso entre os educadores. Para Benedito é preciso continuar lutando para que o projeto político da escola se mantenha, apesar de intempéries como a pandemia ou a troca de gestão. Assim, se garante a “representatividade das comunidades bolivianas aqui dentro. Existem algumas resistências, mas já foi maior, de alguns professores que acham que ‘Não, não tem que ter, porque a escola é do Brasil. Eles [que] são estrangeiros e têm que se adaptar’” (Benedito, 06/10/2021). Pedro (ProReg) diz sobre a importância da memória dos profissionais mais antigos sobre o que já foi feito para os colegas e gestão: “Cabe a gente ficar lembrando essas coisas, não para ser saudosista, mas para não perder e não esfriar algumas práticas que deram certo” (Pedro, 13/09/2021).

Algumas práticas, apesar de implementadas, não impedem dificuldades como, por exemplo, da gestão em se comunicar com as famílias. Tanto a Coordenadora quanto o

62 Programa educacional da Organização Não Governamental (ONG) Repórter Brasil dedicado à prevenção do trabalho escravo (ONG REPÓRTER BRASIL, 2004)

63 Durante os conflitos na Síria, a escola recebeu alguns estudantes refugiados, que ficaram matriculados em torno de um ano.

Assistente de Direção relataram uma ação da escola, feita ao longo do ano de 2020, em disponibilizar os informes via aplicativo de mensagem em duas línguas. Contudo, afirmaram que os entraves na comunicação persistem dado que não sabem falar espanhol e as famílias não falam português de modo fluente – fato que é dito com uma sutil desvalorização das linguagens destas, tema discutido em *Linguagem: “Lo aprendí de mi hermana”*, p.86:

Porque eles já nasceram aqui, falam o brasileiro, [se corrige e acena negativamente] falam o português. Mas, às vezes, até tem um sotaque porque em casa não fala o português puro. E tem isso da gente ter que fazer textos tanto em português quanto em espanhol, porque muitas famílias não entendem. E eu acho, na verdade, que todos nós dessa escola, deveríamos ter curso de espanhol, porque a gente precisaria falar com eles, né? Quando eu vou atender pais, por exemplo, eu tenho muita dificuldade, porque os pais falam um português muito... fraco. E eu não consigo entender o espanhol. Nossa como é difícil (Marina, 25/02/2021)

Quanto a dificuldade dos educadores de entendimento do espanhol, Leila Oliveira (2019) aponta que esta é o maior obstáculo mencionado por eles na comunicação com bolivianos, contudo, ao discorrerem sobre alunos de Angola ou Moçambique – falantes de português – a dificuldade se mantém, colocando em pauta os entraves com os imigrantes do Sul Global, de modo geral.

É possível encontrar na literatura, diversos projetos que visam a integração, a interculturalidade e/ou o combate à discriminação contra os imigrantes e se configuraram em um caminho para a criação de ações afirmativas que garantam a pluralidade de experiências no espaço escolar, tanto entre estudantes quanto entre educadores e alunos. Ações como aulas de espanhol oferecidas por alunas bolivianas (KOHATSU; RAMOS; RAMOS, 2020), o cuidado de um professor na chegada de um aluno boliviano (MIYAHIRA; SAYAR, 2020), uma viagem à Bolívia como parte do trabalho (CARVALHO, 2018), eleição de representantes de sala de Congo e Angola como processo de maior protagonismo imigrante (RUSSO; MENDES; BORRI-ANADON, 2020), atividades de comunicação através do corpo (ANTTILA, 2019) ou, então, performances narrativas em sala de aula (HARTMANN, 2017), são exemplos de uma ampliação do trabalho escolar para as diferenças.

Lineu Kohatsu e Maria Ramos e Natália Ramos (2020) observaram que o projeto escolar, de caráter processual e coletivo, gerou mudanças em diversas instâncias com ações de valorização das culturas imigrantes de modo espontâneo ou integrado ao currículo, sem se

limitar à apresentação pontual do folclore. A valorização da diversidade e o protagonismo dos estudantes também emergiram no projeto elaborado por Francione Carvalho (2018), que teve como território a mesma escola. Ali foram observados a aproximação da família, trocas entre estudantes de diferentes ciclos, mais cores e menos silêncio dentro do espaço educacional. Em relação ao projeto com estudantes vindos de Congo e Angola, Kelly Russo, Leila Mendes e Corina Borri-Anadon (2020) ressaltaram a fala dos professores a respeito do modo como o contato com as crianças “disparou reações e conflitos sobre temas antes velados no contexto escolar, como racismo, preconceito e discriminação, exigindo que os professores e professoras revisassem o currículo” (p.267).

Já o projeto de Anttila (2019), em uma escola da Finlândia, investigou como o movimento e a dança são recursos para a construção de entendimento intersubjetivo, de interação social e de comunicação entre grupos de origem cultural diversa. A partir do conceito de *embodied dialogue*, a autora propôs atividades em aulas de música, Educação Física e teatro e observou como as expressões faciais e gestuais levam a ações de contato, toque, de ser visto e de ver o outro entre estudantes imigrantes e não imigrantes. Como resultados, a pesquisadora afirmou que os encontros fugazes foram bem recebidos e apropriados pelos estudantes que se moviam e, assim, criavam um espaço na terceira margem, isto é, dentro de um “ainda-não-saber” onde algo novo pode emergir.

O caminho da interculturalidade como proposta que não espera homogeneizar as diferenças e sim, colocar culturas diversas em diálogo, apesar dos conflitos existentes, pode ser tratada de muitas formas e têm como base teorias diversas e, às vezes, divergentes. Contudo, como afirma Thiago Modesto (2021), prezam pela “pluralidade de pontos de vista, sem que uma forma de pensar sobressaia ao outro [e esta] é característica marcante de um diálogo intercultural” (p.223) e lutam contra “a homogeneização de povos ou sua repulsa [que] só reforçam estereótipos e ratificam a xenofobia” (p.217).

5 APROXIMAR E AFASTAR: O PARADOXO DOS GESTOS

As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças.

BARROS, Manoel de (2013)

Diante dos muitos registros feitos na escola, tanto de cenas das crianças quanto de conversas com adultos, o desafio que se seguiu e que se tornou eixo balizador no processo de interpretação foi: como traduzir os gestos que vemos e vivemos em palavras que escrevemos? Ou melhor, quais são os recursos que escolho para realizar essa tradução de linguagens de modo a sustentar o campo da experiência e garantir a discussão científica?

Este capítulo é dedicado a apresentação e discussão dos resultados e, por ter caráter acadêmico, exige inteligibilidade, conexões teóricas, linguagem escrita e generalizações. O corpo em movimento pulsa dentro destes eixos, mas não se restringe a eles e escapa à nomenclatura bem arrematada das palavras, em uma dança tridimensional. E como diz a frase de Manoel de Barros (2013), coisas que não têm nome como estas nos escapam são mais enunciadas pelas crianças. E são os corpos das crianças que nos interessam, pois são eles que vivem concretamente as relações escolares e se movem no campo da palavra e, também, da não-palavra. Neles estão contidas informações que podem ser traduzidas para a linguagem escrita de inúmeras formas. A maneira que busco aqui é aquela que transita do corpo à palavra, prezando pela plasticidade e multiplicidade de significados que tanto gesto como palavra podem ter. Busco palavras sem a rigidez e dureza de um sentido único e fixo, dando lugar também à dimensão estética da experiência (ANDRIOLO, 2021; FRAYZE-PEREIRA, 2004).

Como, portanto, trazer ao leitor o material de pesquisa sem achatar a experiência, que contou com 47 horas de observação e entrevistas, se aproximando de 220 laudas de registro? É justamente neste conflito que o trabalho pode gerar riquezas e contribuições do olhar para os corpos nas escolas. Isto é, ao sustentar a posição de quem escreve sobre gestos corporais sem retirar deles a mobilidade da carne, a poesia da sensibilidade ou a agressão das ações eu, como pesquisadora, vivo o paradoxo de registrar palavras que não serão nunca capazes de captar toda a experiência. Mas que, ao mesmo tempo, se traduzem em recortes, e tentam manter a experiência vivida como fonte produtora de conhecimento. Um conhecimento pulsátil, corporificado e que segue se transformando.

Assim, durante a interpretação optei por apresentar o material de duas maneiras. A primeira, relatada a seguir, traz o panorama geral⁶⁴ das interações entre as crianças 1º a 3º ano com origem imigrante e brasileira, caracterizadas a partir de quatro ambientes. Estes, gerados pelas próprias interações, se definiram como: Ambientes de Engajamento; Ambientes de Agressão; Ambientes Paradoxais; Ambientes de Pandemia. Ambiente aqui é utilizado como um espaço físico e social construído pela coexistência dos corpos humanos, suas tensões, suas percepções, suas histórias e seus movimentos com ou sem palavras. Como afirma Merleau-Ponty, ao nosso redor não há só mundo físico mas também “estradas, plantações, povoados, ruas, igrejas, utensílios, uma sineta, uma colher, um cachimbo [...] Cada um [objeto] emite uma atmosfera de humanidade” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 465)

Tal discussão inicial abre espaço para a segunda etapa de resultados que revela as três⁶⁵ primeiras constelações dispostas em quatro grandes cenas⁶⁶ e algumas cenas curtas. Em ambas, o leitor aprofunda o contato com as crianças de origem imigrante e brasileira em interação e com a escola disposta em cenários como sala de aula, quadra, refeitório, corredores e ateliê. A descrição das cenas é apresentada no texto em fonte menor e com teor próximo ao literário, usando como base o instrumento investigativo do Diário de Bordo (MACHADO, 2007) e redigidas após extenso contato e diálogo com os registros do fenômeno (SZYMANSKI, SZYMANSKI, FACHIM, 2019)⁶⁷.

A partir disso, discuto aspectos que se desdobram de cada uma das cenas e crio conexões com os relatos dos profissionais da escola e com a literatura temática e teórica. E, não menos importante, levanto questões e hipóteses que em vez de encerrar a reflexão, fazem um convite para futuras investigações e para o cotidiano da prática escolar.

5.1 AMBIENTES: UM PANORAMA GERAL

64 Este processo foi feito a partir da reunião sistemática dos registros, agrupados em unidades de sentido e estas, em sequência, agrupadas em constelações, ver p. 55.

65 Ambientes de Engajamento, Agressão e Paradoxais. A quarta constelação Ambientes de Pandemia é apresentada de modo temático, para trazer uma composição geral do momento histórico e social.

66 “É pelo registro de cenas cotidianas, que o pesquisador em Fenomenologia vai apreender o fenômeno humano; neste caso, apreenderá algo essencial da corporalidade da criança pequena – sempre em relação com o adulto e no mundo. O registro das cenas é narrativo e descritivo: são necessárias atenção e quietude, concomitantes distanciamento e envolvimento, de modo a registrar em palavras o que se vê – e, na impossibilidade de dizer, descreve-se a impossibilidade mesma. Como percebemos o que sente a criança na pele; como ouve, como enxerga, como cheira, como tasteia, como experimenta com a boca, como balbucia, como fala ou silencia? Na busca do “como”, e menos do “porquê”, reside a compreensão fenomenológica: na chave não-explicativa” (MACHADO, 2007).

67 Ferramentas discutidas em *Procedimento em campo*, p.49.

Durante o agrupamento dos registros, o ritmo de *aproximação e afastamento* entre as crianças emergiu como a força que conectava os gestos dos estudantes. Para que se compreenda como o jogo entre aproximar e afastar acontece entre dois corpos, sugiro uma analogia com o campo magnético. Ao pegar dois ímãs em cima da mesa, vejo e sinto que estão grudados. Não há movimento, a atração é tamanha que são quase um objeto só. Então, segurando cada parte, aplico uma força com minhas mãos em sentido oposto e o movimento começa a se dar. Os ímãs não querem se separar, a atração é grande, mas a força propõe o movimento e, de súbito, um campo se forma. O campo magnético é forte e envolve os dois corpos e brinco de *afastá-los* e *aproximá-los* sentindo as forças em jogo que ora exigem mais ou menos intensidade no meu movimento, ora atraem e ora parecem querer fugir pela tangente.

Inverto, pois, a polaridade de um dos ímãs e o campo que se forma é diferente; eles não querem estar mais juntos, se repelem, e minha força ganha sentido oposto, tentando uni-los. Experimento ceder às forças em campo e percebo que, ao se afastarem muito, o movimento cessa e o ambiente interativo deixa de existir. Há uma semelhança entre estarem muito longe um do outro e estarem grudados; em ambos o movimento de interação não existe e o campo se desfaz. E há uma semelhança quando o campo se estabelece, seja no movimento de aproximação quanto no de afastamento, em ambos há vetores que impulsionam para que o movimento siga acontecendo e as forças que circulam se alternam em intensidade, direção e sentido.

Este jogo de forças também é vivido, dado as devidas transposições, *entre* as crianças em suas dinâmicas impermanentes de interação e podem se dar tanto na camada concreta quanto subjetiva. O conceito jogo de forças se tornou central como ferramenta de interpretação dos acontecimentos na escola. É definido por Castro como

uma dinâmica viva corporificada, com orientações de partes em si e intensidades de forças [...] *Jogo de forças* [é aquele] que constitui e é constituído pela circulação de forças – energia, excitação, fluxo, pensamento, gravidade, contato, pressão, impacto, deslizamento” (CASTRO, 2016, p. 18).

Há também os jogos de poder que tornam fixas as dinâmicas da vida, exercendo poder tanto no ambiente interno pessoal quanto no ambiente social externo ao corpo (CASTRO, 2022). Como Jonathan Stroher e Beleni Grando (2021) apontam, os processos de dominação e

colonialidade podem ser exemplos de jogos de poder, pois afastam as pessoas indígenas e afrodescendentes “de sua concretude corpórea como seres humanos, subjugados pelas relações de poder, de saber, de ser e de viver, justificada pela classificação e hierarquização de suas diferenças impostas na estrutura social” (p. 3).

Outro ponto balizador da discussão dos resultados foi a relação que a criança estabelece com a passagem do tempo e com seus estados excitatórios nas interações, o que gera ritmos variados. A respeito do tempo, Machado (2010), afirma que a criança costuma experimentar a convivência múltipla de fatos em uma única temporalidade ou, então, várias temporalidades em um único acontecimento. Já a excitação, para Castro (2016), se configura como o bombeamento de energia que move a pessoa para ações ou não ações no espaço e no tempo, ou seja, a excitação “é a intensificação desse pulso que promove uma transmissão de força, direcionando, assim, o corpo para determinada ação, estabelecendo um sentido” (CASTRO, 2016, p. 58).

Assim sendo, foi possível distinguir os gestos observados e as palavras ditas e traduzi-los em vetores de força (com intensidade de excitação, direção, vibração, ritmo, sentido e frequência) que compõem um campo de atração-repulsão impermanente e, muitas vezes, ambivalente. Registrei a aproximação de uma criança brasileira em direção a uma de origem imigrante, de crianças de origem imigrante entre si, de uma dupla aproximação entre crianças com diferentes origens, entre outros. Também destaquei gestos como o afastamento de um aluno brasileiro em relação a um de origem imigrante, de afastamento de ambas as partes e etc. E por fim, surgiram aqueles gestos que eram mais confusos, nos quais havia movimento de aproximar e afastar simultaneamente, que mudavam de direção com rapidez ou, então, que não formavam campo de interação algum.

Estes três movimentos, por sua vez, encontraram organização em constelações maiores que nomeei de Ambientes Agressão, Ambientes de Engajamento e Ambientes Paradoxais. Importante pontuar, que os ambientes não são compostos apenas pelos gestos entre as crianças, sendo fundamental considerar também, como parte indispensável do campo, a presença dos educadores, da estrutura da escola, da configuração de cada turma e matéria. Assim sendo, o ambiente estabelece o campo, no qual a cena de interação ocorre, e levanta questões de contexto importantes como: A criança se aproximou de quem e se afastou de quem? Onde o afastamento aconteceu? Quando se afastou e quando se aproximou? E como isso se deu? São ações recorrentes na história da escola ou de vida da criança?

Os dez dias de imersão na escola permitiram observar maior presença de Ambientes de Engajamento, seguida por Ambientes de Agressão e por Ambientes Paradoxais. A relação e

quantidade de gestos registrados se encontra no Quadro 8 em Apêndices, p. 176. Em relação ao primeiro, as cenas mais comuns foram a aproximação entre crianças de origem imigrante e a aproximação de brasileiros em direção às crianças de origem imigrante. Também registrei aproximações de alunos de origem imigrante em direção a brasileiros, a dupla aproximação entre ambos e gestos engajados à distância.

Já em Ambientes de Agressão, as cenas mais presentes foram de gestos desengajados de afastamento entre crianças brasileiras e de origem imigrante e agressões de crianças brasileiras para com as de origem imigrante, envolvendo tanto gestos de aproximação como de afastamento. Em seguida, houve gestos de agressão de estudantes de origem imigrante para com brasileiros e gestos de dupla agressão. Por fim, em Ambientes Paradoxais, houve aproximações-afastamentos simultâneos entre alunos de origem imigrante e brasileira e aproximações-afastamentos por gênero.

5.2 AMBIENTES DE ENGAJAMENTO

Em uma turma de 1º ano, a cena “*Semillas*, Roxana e a *canCIÓN*” foi escolhida para compreender e provocar discussões com relação às interações que se mostraram acolhedoras. Ela descreve um *Ambiente de Engajamento* por trazer à tona gestos de aproximação tanto de crianças de origem imigrante entre si quanto com as crianças brasileiras. Engajar-se é entendido aqui como mover-se em direção ao outro, aproximar-se, de modo implicado e interessado. A partir deste recorte foi possível levantar questões que aproximam a experiência da turma com os objetivos de pesquisa e que também se conectam com a vivência de outras classes e de relatos dos entrevistados.

5.2.1 Cena: *Semillas*, Roxana e a *canCIÓN*⁶⁸

É o segundo dia de visita à escola e sigo acompanhando as duas turmas de 1º ano. Um dos grupos é composto por 12 crianças entre seus seis e sete anos de idade, nove meninas e três meninos. Dou um apelido a eles pela cena que se segue; esta é a turma *Semillas*⁶⁹. Turma com energia falante e carinhosa, tem um ritmo

⁶⁸ Todas as citações entre aspas se referem a frases enunciadas por crianças e adultos e registradas em áudio, vídeo ou por escrito.

⁶⁹ Palavra para *sementes* em espanhol.

acelerado e de bastante engajamento com os professores e atividades. Estão vivendo, naquelas semanas, a chegada de dois novos alunos Malom e Lavinia. Lavinia acaba de migrar da Bolívia e Malom está em processo de adaptação na escola a partir da Educação Inclusiva por ter questões de desenvolvimento. Na sala, há uma proporção de sete crianças com origem imigrante - sendo cinco meninas nascidas no Brasil, uma na Bolívia e uma na Argentina - em relação a cinco crianças brasileiras. Muito ativas, a maioria das meninas pede para apagar a lousa, levanta a mão para responder e fazer perguntas, circula com corpos alegres pela sala e sem deixar o burburinho de conversa cessar. Os meninos seguem em um tom semelhante, mas a presença delas ocupa a maioria do ambiente.

A interação é intensa em várias camadas: alegria vibrante, aproximação de corpos e dificuldade em regular as excitações internas que, tão logo surgem, são direcionadas para fora - viram para trás e conversam, pulam, riem, mexem nos materiais diversas vezes. Já em um canto da sala, percebi duas alunas que se movem menos, se mantêm na carteira ao longo das aulas em sala e acompanham a turma atentas com movimentos menos expansivos e menor interação; Veronica e Amanda. Amanda é brasileira branca e senta logo em frente de Veronica que tem origem imigrante. Ambas têm corpos muito distintos, apesar da postura mais recolhida que lhes é comum. Veronica é pequena e magra, seus pés não alcançam o chão quando senta na cadeira, já Amanda é grande e robusta e torce o corpo todo enquanto está sentada. Me sinto atraída por elas e surgem perguntas: como seus corpos menos expansivos que o ritmo do grupo irão se mover na aula de Educação Física? O que, dentro dessa algazarra do restante da turma, as convida para interagir e o que as afasta? Como cada criança e adulto faz para interagir ora com uma criança como Veronica, ora com uma criança que corre intensamente pela sala como Malom? Será que conseguem regular de modo elástico o próprio corpo para se aproximar das crianças em suas particularidades?

Tenho a sorte de estar com a turma em duas aulas de Educação Física bem distintas e, assim, experimentar em campo minhas perguntas. Em uma segunda-feira de manhã, o professor André chega e leva a turma para jogar na quadra uma variação de estátua/pega-pega e, depois, ziguezaguear por um circuito pré-montado. Uma grande árvore no jardim está carregada de pequenas sementes que se espalham pelo chão da quadra e, enquanto as crianças participam da atividade ou esperam sua vez, começam a colher os frutinhas. Maria Clara e Jhoselin são as primeiras a encontrar e coletá-las. Ambas são próximas e parecem sempre andar juntas, Jhoselin é de origem imigrante e Maria Clara brasileira branca.

Roxana, menina de origem imigrante, se aproxima de Maria Clara e a ajuda a arrumar sua máscara no rosto. Com delicadeza, levanta o elástico, o ajeita atrás das orelhas, afasta os cabelos cacheados da colega e verifica se os dois lados estão bem presos. Enquanto isso, Maria Clara a olha e espera a ação de cuidado terminar enquanto segura sementinhas em suas mãos em concha. Não falam entre si, até que Roxana termina de ajeitar a máscara, pende a cabeça na direção do rosto da colega e pergunta:

“Me dá um desse [frutinho]?”

Maria Clara assente, entrega um ou dois e Roxana recebe animada. Em seguida, andam juntas até a outra quadra para entrarem na fila do exercício, entabulando uma conversa excitada sobre o caminhão que avistam do outro lado do muro. Logo a busca pelas sementes se torna a exploração de um grande grupo que espera sua vez para participar do circuito. Jhoselin, Maria Clara, Roxana, Lavinia e Ana María (menina argentina) saem catando os frutinhas no chão com grande ânimo. O movimento delas é expansivo, convocam-se entre si e se afastam dos demais.

Veronica permanece na fila com o tronco encostado no muro, porém seus olhos, antes voltados para o circuito, focam agora no grupo de coletoras. Suas mãos que estavam, há muito, nos bolsos saem para fora timidamente e se movimentam. Parecem coletar frutinhas imaginários.

Roxana volta para a fila com sementes nas mãos alegre e vibrátil. Está ofegante e, apesar da máscara, vejo que tem um sorriso no rosto. Encosta no muro ao lado de Veronica e sua respiração começa a acalmar, inspira fundo e a excitação diminui. Se recolhe em si (abaixa a cabeça e afunda o peito) depois do movimento de expansão para fora que estava vivendo até então. Em seguida, Roxana percebe que a colega está com a cabeça voltada para as suas sementes e a olha. Sem emitir som, enrola um pouco mais seu tronco, encontra o olhar baixo de Veronica, diminui sua altura dobrando os joelhos e oferece sua mão em concha em direção a outra menina. Ambas se olham, olham para a semente e Veronica arrisca afastar os braços de seu tronco quase imóvel para pegar uma ou duas. Não há conversa nessa interação, elas se aproximaram e se tocaram com olhar e gestos sutis, como se trocassem um segredo, e depois se afastaram. Já perto do fim da aula, vejo que Veronica também sai em busca de suas próprias sementes pelo chão.

Em meio a isso, Lavinia vem até mim segurando os frutinhas e diz algo em espanhol. Não entendo, então, me acocoro ao seu lado e converso com ela em *portunhol*:

“¿Qué es?”

“Son semillas” - ela responde

“¡Oh, qué ricas!”

Pergunto também se ela é nova na escola e já tinha ido para outra escola. Lavinia responde:

“Vine con mi madre de Bolivia. Ella quería. Yo estaba en la escuela allí”

As meninas ao redor percebem que estamos falando em espanhol. Ana María e Jimena (ambas de origem boliviana) riem colocando as mãos na boca, coberta pela máscara, e olhando uma para a outra. Me aproximo, abaixo novamente, e pergunto se elas falam espanhol. Amanda olha curiosa de canto, mas não se aproxima nem participa da conversa. Maria Clara e Jhoselin estão longe coletando sementes. Deni e Leonardo (ambos brasileiros) conversam entre si ali perto. Ana María responde ainda rindo e movendo o corpo de um lado para o outro:

“Só falo espanhol com meu avô.”

“Eu, só falo com meu pai” Jimena complementa, rotando os braços para dentro e ficando mais fina. A conversa termina e, em seguida, a aula também.

Em uma quarta-feira, a turma *Semillas* tem outra aula de Educação Física, onde o espanhol também aparece. Agora com Bruna dentro da sala de aula, trabalham alongamento e ritmo com vídeos de dança projetados na lousa, atividade que a professora disse ter adaptado devido à presença de Malom na classe. Entre as músicas, a canção em espanhol *Pablo bonito*, de Estêvão Marques e Ana Quílez, é escolhida para trabalhar cantoria e percussão corporal. As crianças gostam e ficam tentando fazer os complicados gestos da coreografia ora com os dedos ora com o corpo todo. Cantam junto em espanhol, já conhecem a música. Eu me animo, faço também e digo para Bruna:

“Que interessante colocar uma música em espanhol” e ela responde afirmando,

“Como algumas crianças falam em espanhol, nós vamos aprender [espanhol] e eles também aprendem o português. Elas [alunas] traduzem as linguagens [umas para as outras e para nós]. E também temos a linguagem corporal!” [faz movimentos de dança e percussão corporal enquanto fala]

Ao término da aula, já na fila de corredor para o almoço, Roxana ri com as mãos na boca protegida pela máscara e vem me contar:

“Ela é cantora!” aponta para Lavinia que está atrás de si.

“Uau, Roxana!” e me voltando para Lavinia “Você gosta de cantar?”

A menina pequena, sem tirar as mãos do bolso de seu casaco de tricô, responde:

“Sí, lo aprendí de mi hermana.”

Vou arranhando um *portunhol* e peço que cante uma. Ela assente com a cabeça e Roxana e eu a escutamos. Canta com voz baixa e afinada, seus olhos miram um horizonte longe, seu corpo se mantém parado e vibrando os sons. O tempo, de repente, se alarga e ganha uma dimensão *kairós*, distinta do tempo cronológico. É uma melodia calma, fico ali apenas escutando e testemunhando, sem entender as palavras. Roxana também permanece conosco até o fim. Lavinia termina, faço um elogio emocionada e logo percebemos que a turma já avançou na fila e está quase nas escadas. Rimos por estarmos longe do grupo e seguimos rápido para alcançá-lo. Enquanto descemos, pergunto para Roxana se ela também canta em espanhol, ela responde que sim. Nos dispersamos ao chegar no refeitório, a cena se encerra e levo comigo a vibração da melodia. (DB, 30/8/2021; 13/09/2021; 29/09/2021)

A cena acompanha a turma de 1º ano que se caracteriza pelo segundo grupo observado com maior proporção de crianças de origem imigrante (58%). O destaque da narrativa é dado para a menina Roxana, pois as diferentes maneiras pelas quais ela interage com seus pares despertou minha curiosidade em dias e ambientes distintos. A partir daí, proponho as questões: a) Como uma criança faz para interagir com outras crianças modulando o próprio corpo para considerar as diferenças entre elas? b) De quem as crianças se aproximam e como se engajam? c) Em que língua as crianças conversam e brincam?

5.2.1.1 Aproximar e modular o corpo diante do outro

Roxana se apresenta de modo geral como uma menina de seis anos falante, propositiva em aula, circula com segurança e alegria pela sala e pela quadra e mais reticente pelo refeitório. Tem origem imigrante - possivelmente boliviana -, é brasileira e fala português. Bom pontuar que a descrevo a partir dos três dias em que estive com ela, não tenho pretensão de caracterizar uma identidade fixa, se o que tenho são apenas recortes de suas ações.

Vemos que a criança possui um modo de ser que lhe é próprio e que confere identidade. Contudo, o que nos interessa é como foi perceptível a agilidade de Roxana para

modular⁷⁰ o corpo diante de Maria Clara - brasileira branca - e de Veronica - brasileira de origem imigrante. Isto é, como Roxana faz para interagir com uma criança brasileira e com uma de origem imigrante modulando o próprio corpo em ação para considerar as diferenças entre elas. E isso nos diz sobre as diferenças do lugar social que cada uma ocupa, ou seja, de *quem é a criança*, sendo a etnia um aspecto, mas não permanecendo apenas neste aspecto da diferença. O que quero dizer é que Roxana também mostra habilidade para regular suas excitações internas a partir de *como é a criança* de quem ela está se aproximando, como a criança se move. Lançando mão de uma metáfora, digo que Roxana é uma *semilla* que guarda em si o potencial para brotar ora de um jeito, ora de outro, a depender de onde e com quem se relaciona.

Na cena, ela preserva um modo de se avizinhar de ambas as meninas: ela o faz com delicadeza e cuidado. Entretanto, para interagir com Maria Clara, Roxana conversa bastante e toca na colega - a ajuda a ajustar a máscara no rosto - e, ao se interessar pelas sementes que Maria Clara segura, pede uma com tranquilidade e segue conversando. Maria Clara se apresenta como uma criança falante, sua excitação interna logo ‘espirra’ para cima em gestos curtos e rápidos.

Já com Veronica a interação é diferente. Veronica, mais contida nos movimentos, havia olhado curiosa para as colegas que se aventuravam na 'colheita' de sementes, mas não havia se arriscado a ir também. Roxana, ao voltar com as mãos cheias e oferecer delicadamente sementes para ela sem tocá-la, parece proporcionar uma ponte entre a menina e a *semilla*. Nesse interim, Roxana que suava e vibrava da ‘colheita’ e, há pouco, não parava de falar com Maria Clara, modulou sua forma corporal ficando menos expansiva, mais silenciosa e oferecendo as sementes à colega em tom de cumplicidade. A percepção que tenho de Veronica é que seu corpo ‘pede’⁷¹, aos que chegam perto dela, maior quietude na aproximação para que a pressão externa não seja grande demais. Já Maria Clara ‘pede’ falatório para dispersar a pressão das forças. Cada uma propõe uma interação com intensidades diferentes e com vetores de força em sentidos opostos - a primeira recolhe-se para dentro e a segunda lança-se para fora. Roxana sabiamente - involuntária ou voluntariamente, não temos como saber -

70 *Modular* é utilizado aqui como a regulação de gestos que, como o significado da palavra afirma, alteram “o parâmetro de uma onda conforme a intensidade de outra” (MICHAELIS, 2016)

71 O uso do verbo *pedir* não se refere necessariamente a um pedido voluntário do *sujeito* (aquele em nós que pessoaliza as ações), porque inclui pedidos involuntários e voluntários que o *agente da ação* protagoniza. O *agente da ação* é a parte em nós que responde à fisicalidade do corpo em suas ações involuntárias de sobrevivência biológica e, também, em relação às tensões e forças que o corpo precisa lidar no campo subjetivo, relacional e social (CASTRO, 2022). Neste sentido, por exemplo, o corpo de Veronica pede uma aproximação do outro cautelosa. Para saber mais dessa trama, tarefa que não me cabe, seria preciso investigar como se estrutura esse modo de Veronica; quais são as ações involuntárias de sobrevivência e/ou voluntárias que ela vive/viveu bem como sua história relacional, subjetiva e social.

navegou em ambos os ritmos ao se aproximar de uma e depois de outra menina e foi correspondida em ambas as situações. São modulações que me informam que ela sabe lidar com suas partes, que também lida com as duas colegas diferentes e que estas, por sua vez, lidam com Roxana de volta. Em sua experiência de engajar-se com o mundo, a menina pode viver as forças de atração e repulsão e praticar mais do que um único modo de se aproximar do outro. E, no processo de engajamento, ela acolhe e é acolhida.

Esta experiência, apesar de um tanto óbvia e simples, não deve ser tratada de modo leviano. É um recurso importante no desenvolvimento de crianças e de difícil alcance, porque apesar da ideia de respeito aos outros como seres únicos e plurais estar presente no discurso e em certas práticas educacionais, o *exercício* de construção desta habilidade pode se manter intocado, já que requer o treino constante de sutis modulações de si mesmo no tratamento com os outros. Melanie Killen, Laura Elenbaas e Michael Rizzo (2018) em estudo sobre a habilidade de reconhecer tratamentos injustos, afirmam que crianças a partir de cinco anos já são capazes de considerar as diferenças, rejeitar estereótipos e agir de forma a retificar desigualdades em certos contextos, apesar do poder discriminatório que mensagens sociais têm. Roxana realizou uma ação de incluir-se na brincadeira do grupo intercultural de meninas, porém exercitou também sua habilidade de distribuir *semillas* para a colega Veronica, que estava fora do grupo. Ao se aproximar da colega, aproximou-a e a incluiu nas ações da turma. Como Santos (2018) observou, em crianças da Educação Infantil (EI), há crianças brasileiras com origem imigrante que vivem mais facilmente o “trânsito interativo com as demais crianças e com a rotina escolar” (p.100) do que outras. Este fator pode ser um elemento a se considerar nas modulações que Roxana realiza na EMEF.

A cena também dá a oportunidade de encontrar oposição ao estereótipo – por vezes estigmatizador - atribuído aos bolivianos como estudantes tímidos, que permanecem “muito quietos nas salas de aula, conversavam pouco, geralmente apenas com seus compatriotas” (GONDIN; PINEZI, 2020, p. 5)⁷². Ali, entre o grupo de 1º ano, foi Roxana quem circulou no espaço da brincadeira com propriedade, interagindo com brasileiros e imigrantes. Recebeu sementes da criança (brasileira) pioneira na exploração, buscou as suas próprias e, por fim, ofereceu-as para uma criança (de origem imigrante) que não havia se arriscado na aventura.

Me pergunto, então, quais seriam os indicadores, dentro deste ambiente, que propiciaram a hospitalidade e o engajamento intercultural? Alguns fatores de influência que levanto como hipótese são: a grande proporção de estudantes de origem imigrante na turma; a

72 Pesquisa realizada com estudantes de 1º a 3º ano, em escola na zona leste da cidade de São Paulo, SP.

maior quantidade de meninas; o fato de que algumas já se conhecem fora da escola⁷³; a possibilidade de falar em espanhol em sala; a idade das crianças; o espaço amplo da quadra; a forma de condução do professor de Educação Física; e o próprio jogo de forças entre aquelas crianças enquanto grupo singular.

Como um diretor de espetáculo, é preciso compreender o papel de cada elemento em cena. Exemplificando, como a luz influencia a aparição do dançarino e, ao mesmo tempo, como os gestos do dançarino alteram o caminho dos feixes de luz. Assim, no ambiente da escola, se um professor com postura rígida interrompesse o fluxo de interações em quadra ou, então, se a brincadeira fosse apenas em português, Lavinia não entenderia o que está sendo dito e não participaria da mesma forma com as outras crianças. Ademais, o fato de Deni e Leonardo não se engajarem na coleta de sementes tampouco na conversa em português, faz refletir se a diferença de gênero é um indicador de maior ou menor engajamento. Enfim, este levantamento abre espaço para que outras investigações questionem as relações entre indicadores de aproximação e de engajamento intercultural no cenário escolar.

A regulação de si na aproximação com os outros, também foi percebida no corpo adulto em relação ao corpo do estudante. A pergunta descrita na cena “Os adultos conseguem regular de modo elástico o próprio corpo para se aproximar das crianças em suas particularidades?” se desdobrou em observações e foi questão abordada em entrevistas. Testemunhei gestos de respeito às diferenças de comportamento das crianças, bem como de suas condições sociais e étnicas. Em dez momentos, distribuídos em aulas e no refeitório, vi professores e funcionários da escola olharem para certa criança e alterarem sensivelmente seus gestos e seus estados internos, para se aproximar *daquele aluno em específico*.

Dou destaque a isso por esta ser uma tarefa difícil para o adulto que se vê diante, por exemplo, de uma sala composta por Veronica - que *pede* uma voz baixa e movimentos lentos -, por Malom - com quem é preciso ser enérgico, atento aos desafios de limites - e, ainda simultaneamente, com Jhoselin - que é muito solícita, mas fala bastante e precisa escutar os colegas que falam menos. O adulto precisa habitar ao mesmo tempo vários corpos em uma mesma posição - a posição de professor. É possível uma troca entre modos de se portar, de se

73 Os professores Teresa, Benedito e Bruna (ProReg, ProArt e ProEFis respectivamente) afirmaram que certas crianças já se conhecem fora da escola, por terem estudado juntas na EMEI ou por serem primas. Teresa relatou ver mais diferença na intensidade do vínculo entre crianças do 1º ano que estiveram ou não estiveram na mesma EMEI, do que se são de origem imigrante ou brasileira. Já Bruna comenta que no “1º [*Semillas*], elas [crianças] já são amigas de outras escolas e alguns são primos ali também” (Bruna, 29/09/2021). Esta informação também foi mencionada pelas próprias alunas do 1º ano, durante uma conversa na fila para o refeitório. Juana, menina boliviana, comentou com Roberta “A gente se encontrou na outra escola, lembra?” e Roberta, brasileira negra, respondeu sorrindo “É, a gente se conhece desde pequena!”.

aproximar e de engajar as crianças com tanta elasticidade? Sobre isso, Castro reflete que ao lidar com essas várias “pressões, conscientes ou não, uma multiplicidade de experiências **pede ora contenção, ora expansão** desses corpos e, por vezes, se confundem e se contradizem” (CASTRO, 2022, grifo nosso, p. 32).

A postura do adulto junto às crianças é sempre interventiva, é sempre prática caminhando junto à observação. É uma questão de existência mais do que de conhecimento, diz Merleau-Ponty (2010). E quando estamos abertos a esse modo podemos, a partir da reação da criança, simultaneamente aprender sobre nós e sobre ela. Como o filósofo explicita:

Toda observação já é uma intervenção. Não se pode experimentar ou observar sem alterar algo no sujeito de investigação. Toda a teoria é, ao mesmo tempo, uma prática. A conexão entre educador e criança não é acessória; ela é essencial na situação. (MERLEAU-PONTY, 2010, p.69, tradução livre)

Diante das muitas demandas da rotina escolar e do grande número de alunos é mais fácil tratar todos de modo homogêneo⁷⁴ ou com uma suposta igualdade, ponto discutido por Elbio Miyahira e Karoline Sayar (2020). Gestos de tratamento uniforme também foram notados na escola, criando uma composição paradoxal e heterogênea das posturas. Para ilustrar um momento de sensibilidade ao outro, trago um registro feito no refeitório, onde Roxana foi acolhida e conduzida até sua mesa por um monitor:

Roxana fica um tempo grande em pé com o prato nas mãos sem se sentar. Talvez tenha esquecido onde colocou seu ‘kit alimentação’ e não encontra de volta o seu lugar. Fica parada com a comida esfriando até que um monitor a vê de longe e, em vez de gritar, se aproxima e se curva sobre ela colocando a mão em suas costas e a ajuda a se localizar. (DB, 30/08/2022)

A maneira do monitor de aproximar seu corpo ao corpo da estudante revela uma prática de interação atenta à sutileza de como executar um gesto de aproximação com certa criança. Essas ações, quase invisíveis e que passam despercebidas, marcam os modos de engajamento dos adultos para com as crianças e sempre comunicam *algo* ao aluno mesmo sem o uso das palavras. Para Marina (CooPed) “isso são lições do corpo, de como vivenciar o

⁷⁴ Também observei situações como essas, que serão descritas no item *Transitar entre ambientes: espaços, posturas e as interações dos adultos*, p.120.

corpo, que a gente está dando todo dia para as crianças, porque as crianças veem isso [as posturas dos adultos], entende?” (Marina, 25/02/2021). Ela afirma que estes gestos singelos aparecem nos detalhes das ações e precisam estar visíveis aos educadores. São os detalhes que vão marcando lugares fixos para cada criança como, por exemplo, mensagens gestuais de desconsideração, caretas de nojo ou, então, sorrisos amáveis e maior aproximação física. Os gestos do adulto de afastamento de alguns - crianças bolivianas e negras, por exemplo - e de aproximação de outros - crianças brancas - são sutilezas que, se repetidos com frequência, marcam “para o bem e para o mal” os estudantes:

Esse tipo de coisa que eu acho que é detalhe, mas que a frequência com que acontece diz muito de cada um que está ali e de quem cada um quer... com quem você quer interagir, quem você considera, quem você não considera... Então, eu acho que essas marcas vão ficando para o bem e para o mal. E as pessoas têm que ter consciência dessas coisas na escola... E não há consciência disso, é como se fosse “Ah... Simples, bobeira” [dá risada]. (Marina, 25/02/2021)

O professor Benedito (ProArt) também refletiu sobre como os adultos na escola são tocados ou não por esses detalhes. Diz que falar sobre as delicadezas da rotina permite que se aproximem, enquanto professores, das suas próprias condições e alterem seus gestos de modo a encontrar novos caminhos para cuidar de cada criança. Sua fala foi feita com pausas e expirações que alongaram o tempo e o ritmo da entrevista:

Tudo tem que ser para ontem, tudo tem que ser corrido... Quando você [professor] para um momento e consegue falar dessas delicadezas a gente consegue também se rever enquanto humano e pessoa. Porque são delicadezas, né? (Benedito, 06/10/2021)

Retomo a metáfora das *semillas* para afirmar que é na delicadeza desses gestos que os grãos podem germinar. Anttila (2020) corrobora esta ideia ao dizer que

Quando a relação da professora com os estudantes, com seu próprio corpo, com o movimento e com a corporeidade é forte e direta, os alunos confiam nela e se lançam na atividade. Assim, baseado em pequenos elementos, [...] todos têm a chance de **performar a diferença**, de explorar os limites de suas expressões corporais (p.92, tradução livre).

O espaço da escola apareceu em entrevistas como campo de experimentação e práticas com o outro para que a diferença, em vez de justificar a discriminação, seja a balizadora para um olhar sensível e dinâmico no tratamento com as crianças. Tanto Marina (CooPed) quanto Pedro (ProReg) deram destaque para o ambiente escolar como lugar de potência para o fortalecimento do estudante como ser humano. A escola, para eles, idealmente deve oferecer um espaço seguro de acolhimento do mundo exterior violento e um campo de experiências para que a criança encontre e treine suas potencialidades. Ambos se relacionam, pois o acolhimento foi dito como condição necessária para o desenvolvimento, pertencimento e protagonismo do aluno.

Pedro aprofunda a ideia afirmando que as potencialidades, se praticadas, ajudam o aluno a se exercer mais fortalecido no mundo hostil. Para ele, a escola é um direito de todos e para todos sem, contudo, ocultar que haja diferenças entre as maneiras de garantir esses direitos, e saber quem é aquele aluno em específico é fundamental. Conhecer de onde o estudante vem, por exemplo, seja de um abrigo ou de outro país, é um passo para ajudá-lo a pertencer àquele espaço.

Então, a gente não precisa adiantar esses sofrimentos para ele [estudante] aqui, aqui é onde ele tem a possibilidade de se fortalecer. E quando você pega esses sujeitos com outras ascendências: “Você [professor] sabe porque ele veio para cá? Então, meu, vamos [descobrir]! [move as mãos incentivando o movimento para frente]” (Pedro, 13/09/2021)

Enxergar a história e o contexto singular de certa criança ao mesmo tempo em que se considera as diversidades do coletivo é habitar a tensão de forças, e muitas vezes os jogos de poder que existem em uma interação. A alteridade se torna imediatamente uma questão para nós quando nos damos conta de que, em nossa experiência cotidiana, o contato com o outro se dá (FRAYZE-PEREIRA, 2004). A diversidade fará atrito neste campo relacional e é preciso um olhar cuidadoso para não anular as diferenças concretas entre as pessoas, em nome de uma suposta igualdade ou da invisibilização de certos alunos.

Como exemplo trago o que Pedro disse sobre o olhar do professor para o aluno: “esse [meu] olhar sempre esteve para o todo. Eu olho assim para o aluno e procuro olhar *para* o aluno e não *através* dele” (Pedro, 13/09/2021). O itálico nas palavras *para* e *através* é proposital, porque neste ponto da entrevista, não foram apenas as palavras que comunicaram o que Pedro queria afirmar. Seus gestos foram precisos, assim como sua narrativa, e me

transportaram da posição de entrevistadora para a posição de estudante que experimenta não ser vista como um ser singular na escola. Pedro fez uma pequena alteração em como me olhava. Enquanto disse “eu olho assim”, fixou seus olhos nos meus e torceu o tronco na minha direção; me enxergava e se dirigia a mim. Em seguida, dizendo “*através dele*”, seu tronco se projetou para frente, como se avançasse em minha direção, mas seu olhar focalizou a parede logo atrás; não me enxergava como alguém no meio do seu caminho. De visível passei a invisível e passível de atravessamento.

Neste ponto, a entrevista afirma seu volume para além da imagem unilateral das palavras informadas *de* entrevistado *para* entrevistadora. A experiência, como nos diz Didi-Huberman (2010), ganha espessura, inquietude e ocorre uma troca de lugares entre aquilo que olhamos e aquilo que nos vê. Como sujeitos da cena de entrevista, nós dois nos inquietamos com o que estava *entre* nós, isto é, a imagem de ser aluno visto e aluno não visto, e vivemos “o momento em que o que vemos justamente começa a ser atingido pelo que nos olha” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.77).

5.2.1.2 Amizades: engajamento de mão dupla

De modo geral, entre os 1º e 3º anos, observei tanto a presença de grupos claramente separados por etnia⁷⁵ em sala, quanto a presença de amizades interculturais bem estabelecidas. É importante lembrar que a frequência, a quantidade de alunos e a dinâmica da escola estava estruturada de modo reduzido devido à pandemia. Foram oito cenas de aproximação de crianças de origem imigrante em direção as crianças brasileiras e onze na direção inversa. Também testemunhei doze gestos de engajamento com dupla aproximação entre crianças etnicamente distintas, quantidade que se assemelhou às aproximações de crianças de origem imigrante entre si.

Algumas turmas viviam interações acolhedoras com frequência, já outras somente em momentos pontuais como é o caso, por exemplo, de Juana e Mery, crianças de origem imigrante, com Thiago, brasileiro. Os três alunos do 1º ano *Ir y Venir*⁷⁶, diante de um desafio concreto de cuidar de um brinquedo, foram convocados a estar e brincar juntos:

Ao final da aula, Juana (origem imigrante) ajuda Thiago (brasileiro) a tirar a mola de brinquedo que outro aluno enroscou na cadeira. Thiago estava há um bom tempo

75 Discussão feita em Ambientes de Agressão, p 94.

76 Escolhi este nome para a turma pelos movimentos de ampla circulação, de idas e vindas das crianças.

tentando e, com a aproximação de Juana, conseguem desenroscá-la. Juana se afasta e Thiago brinca com a mola. Então, Mery (origem imigrante) se aproxima falando para o colega “Não é para brincar, é para guardar” e avisa a professora Lilian de que alguém quebrou a mola. Lilian diz “Pena” e segue o que estava fazendo. Mery se volta para Thiago e brincam juntos com a mola, interagindo perto um do outro por bastante tempo, mas sem encostar. Na semana seguinte, Mery traz uma mola de casa e brinca com ela durante a aula. (DB, 30/08/2021)

Além destas, certas interações eram de intimidade e constância de contato entre as crianças, configurando-se em amizades. Exemplos, são de Maria Clara e Jhoselin (1º ano *Semillas*), Erick e Gabriel (2º ano *Pequeños Actores*) e Marta e Deisy (3º ano *Moviendo Montañas*)⁷⁷. Cito duas passagens do Diário de Bordo que ilustram as relações entre cada dupla:

Gabriel e Erick interagem bastante, parecem bem amigos. [...] Erick (origem imigrante) fala alto, cola adesivos na testa junto com Gabriel (brasileiro) e conversam ora próximos, ora distantes, falando alto para serem escutados. Erick é convidado por ele para sentarem juntos na mesa “Erick, bora sentar junto!” (DB, 20/09/2021).

Jhoselin (origem imigrante) vai até a lousa para olhar uma letra e volta para seu lugar. Grande, animada e circulante, ela fala comigo, com Maria Clara, com todos. [...] Maria Clara se aproxima da mesa de Jhoselin para lhe contar algo. [...] Lhe empresta um anel, são bem próximas. Combinam de levar para casa e devolver no recreio seguinte (DB, 30/08/2021)

Algumas pesquisas apresentam as relações e amizades interculturais de modo diverso, ora com mais ora com menos espaço para aproximações, sendo esta última a mais comum, fato que contrasta com o resultado da presente pesquisa. Lis Oliveira (2013) e Gondin e Pinezi (2020) trazem exemplos de estudos que observaram maior afastamento entre as crianças imigrantes e brasileiras. Oliveira (2013), no entanto, relata um episódio de amizade intercultural em que sugere serem ambas crianças com fragilidades e serem, de alguma forma ‘diferentes’ e que, por este motivo, têm uma relação de apoio entre si. Volto a ressaltar que as afirmações encontradas nas pesquisas trazem à tona situações em que é preciso cuidado para não generalizar e reforçar estereótipos. Este cuidado é ressaltado por Kohastu, Ramos e Ramos (2020) que notaram preferências relacionais heterogêneas por parte dos estudantes imigrantes, uma vez que alguns optaram por se relacionar mais com imigrantes, outros com

⁷⁷ Deisy, Jhoselin e Erick são de origem imigrante, Marta e Gabriel são brasileiros negros e Maria Clara é brasileira branca. A relação entre Deisy e Marta será desenvolvida em *Aproximar e permanecer longe*, p. 114.

ambos, alguns com brasileiros e outros pouco se relacionavam. Os autores concluem provisoriamente,

que não há um padrão único que represente o modo como ocorrem as interações entre os alunos, assim como não se pode afirmar um comportamento típico dos alunos imigrantes, pois alguns se mostraram mais extrovertidos e comunicativos enquanto que outros mais tímidos e silenciosos. (2020, p.6)

Já os educadores entrevistados relataram respostas distintas a respeito das aproximações e afastamentos interculturais entre crianças. Porém, houve confluência de muitos⁷⁸ discursos no fenômeno de aproximação entre as crianças a partir da “afinidade”, palavra utilizada por Benedito (PorArt). As afinidades foram descritas como “semelhanças, sejam elas físicas ou, às vezes, aquela identificação [ao reconhecer que se gosta ou se sabe de um mesmo assunto]” (Teresa); como “gosta[r] mais de um ou gosta[r] mais do outro” (Benedito); como escolher “os colegas do grupo [que normalmente] são aqueles de mesma origem” (André); ou, então, como uma ação de “não ir até o outro só porque ele não é igual a você” (Marina). Virgínia Bicudo (1955)⁷⁹, em 1955 em pesquisa com estudantes entre nove e 15 anos, já constataria que há preferências e rejeições na escolha entre pares balizadas em questões raciais.

Na percepção dos adultos, os estudantes de origem imigrante e brasileira costumam ficar reunidos em grupos étnicos com certa frequência, corroborando com as pesquisas no cenário paulistano de Oliveira (2013), Gondin e Pinezi (2020), Santos (2018). Já Leila Oliveira (2019), assinala que professores da rede municipal de São Paulo, por exemplo, percebem a interação positiva entre os estudantes brasileiros para com imigrantes, mas também as dificuldades linguísticas e as ações de discriminação. No cenário da EMEF aqui pesquisada, durante o período de observação, notei um ambiente complexo onde havia agrupamentos variados ora mais, ora menos interativos interculturalmente. Duas situações distintas de livre escolha entre as crianças serão discutidas em *Ambientes de Agressão*, p.94, e *Ambientes Paradoxais*, p.114.

78 Relatos como o de Moni, descrito na cena, diferem destes por sugerirem uma visão fixa das relações e serão discutidos no item *Transitar entre ambientes: espaços, posturas e as interações dos adultos*, p.120. Os demais, contudo, convergem neste aspecto.

79 Virgínia Bicudo, socióloga e psicanalista negra, foi uma das pioneiras no estudo das relações raciais no Brasil.

Marina (CooPed) e André (ProEFis) destacam que isso ocorre mais com os alunos de EF Anos Finais já que “Quando [a criança] é menor eu acho que o envolvimento é maior. À medida que eles vão crescendo, eles vão começando a ficar cada vez mais fechados ali dentro do seu grupo” (André, 29/06/2021).

Marco (AssDir), por sua vez, pondera a respeito dos diferentes modos de cada criança interagir, fortalecendo a hipótese de Kohastu, Ramos e Ramos (2020), ao afirmar que “você percebe que têm alunos de origem andina que se envolvem muito com os brasileiros e têm aqueles alunos que não; são mais tímidos” (Marco, 29/09/2021)

Já Benedito (ProArt) percebe essa diferença nas interações desde cedo, durante o intervalo e em suas aulas de Artes:

O que eu percebo é que os alunos bolivianos, desde pequeninhos, ficam sempre mais entre eles. Desde pequeno, não sei se por uma questão de afinidade, por uma questão de se conhecer fora da escola, enfim, eles sempre ficam mais entre eles. Você pode perceber, em um giro que você dá no intervalo, [que] eles sempre sentam mais junto. [...] Mas eu não percebo que é por uma questão de preconceito - e estou falando das crianças pequenas - de “Ah, não vou sentar com ela, ou não vou sentar com ele”. É uma questão de afinidade, pura e simplesmente de afinidade. (Benedito, 06/10/2021)

Contradizendo a aproximação por “afinidades”, Teresa (ProReg) destacou uma aproximação por parte dos brasileiros para com os alunos de origem imigrante por curiosidade a uma temática que não está “afinada” a priori entre as crianças. No projeto feito pela escola, a professora trabalhou com culinária boliviana e disse ser “engraçado perceber a curiosidade das outras crianças [diante] do que os bolivianos traziam pra gente”. E complementa:

E você já vê a interação do aluno [...] boliviano falando para a outra criança: “Ah, isso aqui é carne de porco” [e a outra criança responde] “Ah, então, eu gosto também”. Porque primeiro você estranha até o prato que é diferente na apresentação, na forma [e diz] “Ah, *salchipapas*... Ah, eu não vou comer *salchipapas*” “Mas *salchipapas* é salsicha e batata frita!” “Ah, [então] eu gosto também”. Assim, começa a ter uma identificação na culinária. Acho que isso também foi bem válido. (Teresa, 08/09/2021)

Três entrevistados destacaram que, diante da escolha de duplas e grupos de trabalho, costumam separar as amigas consolidadas, como os agrupamentos por etnia, para unir

crianças que têm menos contato entre si. Teresa relatou que faz parceria entre aquelas que têm dificuldade com as que têm facilidade, mas que raramente vê surgir dali uma amizade. Benedito disse que gosta de separá-los e André contou como a preferência entre os grupos de amizade existe, mas se desfaz durante uma atividade prazerosa, mesmo quando ele mistura propositalmente os agrupamentos em diferentes times. Ações como estas, que promovam o contato positivo entre alunos com origens étnico-raciais distintas, possibilitam não apenas a presença de

atitudes positivas, mas também um maior conhecimento intercultural, conscientização e estratégias comportamentais mais eficazes em situações interculturais. Estudantes de turmas que dão suporte ao contato e cooperação são mais propensos a se engajar em experiências pessoais interculturais como, por exemplo, amizades (SCHWARZENTHAL et al., 2020, pg. 338, tradução livre)

5.2.1.3 Linguagem: “*Lo aprendí de mi hermana*”

Volto agora para a cena e destaco os diálogos em que a língua era elemento central. Lavinia, Ana María, Jimena e Roxana têm origem imigrante, sendo a primeira uma imigrante recente e as demais brasileiras. Tendo como base uma observação limitada a três dias, posso dizer que Ana María é alta, animada e conversa bastante com Jimena, Roxana e Jhoselin. Já Jimena é menor, usa vários enfeites nos cabelos e braços e tem um ritmo mais calmo. Lavinia é pequena, circula devagar nos espaços e se engaja com veemência na Educação Física.

Quando Lavinia se aproximou para me mostrar as *semillas* e começamos a conversar em ‘portunhol’, foi notável a atração que as outras meninas sentiram pelo diálogo. Riram com a boca abafada pelas mãos e se enrolaram em seus próprios corpos, vivendo interesse e certa sensação de vergonha. Amanda, brasileira, também sentiu interesse, mas permaneceu distante. Ana María e Jimena disseram, então, que em casa só conversam em espanhol com um dos familiares (avô e pai, respectivamente).

Em cinco de sete entrevistas a pergunta “em que língua as crianças brincam?” trouxe resultados diversos a respeito do espanhol e português. Não foram feitos comentários sobre outras línguas presentes na Bolívia como, por exemplo, *quéchua* e *aimará*. Bruna (ProEFis) e Marina (CooPed) disseram ter a impressão de que a língua costumeiramente falada em casa é o espanhol. Marco (AssDir) e Benedito (ProArt), por sua vez, afirmaram não escutar espanhol

pelos corredores e em aula. Benedito também levanta a hipótese de que diversas crianças brasileiras, filhas de bolivianos, não sabem espanhol e que a comunicação em casa com as crianças é feita mais em português para maior inserção na cultura brasileira como forma de proteção à discriminação. As falas das alunas Ana María e Jimena vão ao encontro desta impressão, visto que ambas não têm em casa um ambiente de conversação em espanhol, com exceção de um dos membros da família. Benedito ressalta que os adolescentes não interagem entre si em outras línguas, mas que as crianças de 1º ano se comunicam em espanhol quando ele propõe conversas:

Os alunos que você vê nitidamente que são filhos de bolivianos - enfim, eu falo um pouco de espanhol, arranho e brinco - eles não interagem em espanhol. E, às vezes, brincando eu forço e eles falam que não entendem. Não conversam em espanhol e falam que não sabem. E os adolescentes com certeza não [falam entre si] [...] As crianças do primeiro aninho menos, mas a partir do segundo ano eles já começam a não falar em espanhol [...]

Eu não sei se os pais em casa já começam a não falar mesmo em espanhol com os filhos para que eles comecem a falar literalmente o português como forma de se inserir na cultura brasileira, para que eles não tenham nenhum tipo de discriminação por conta do sotaque [...]

Eu perguntei para algumas alunas e elas falaram assim: que os pais conversam entre eles e os tios em castelhano, mas com eles em português. [...]

E eu sempre reforço para as crianças e os adolescentes a importância da cultura, importância da ancestralidade e eu, enquanto homem negro, sempre trabalho a cultura africana, a cultura andina, boliviana. Eu sempre vou passando por essas culturas e falando da importância da gente saber da nossa ancestralidade, né? Quando eu passo pela cultura boliviana eu sempre percebo um certo incômodo [faz gesto de serpentear com o tronco em desconforto imitando os alunos]. Isso eu estou falando da adolescência e da pré-adolescência. As crianças pequenas sempre gostam, mas eu percebo que os pais não valorizam muito isso em casa. E eu estou falando isso empiricamente, não estou dizendo isso porque eu fui pesquisar; é uma impressão. (Benedito, 06/10/2021)

Importante destacar que, para Benedito, algo muda em relação à faixa etária dos estudantes; quanto mais velho se é, menos trazem para a escola a língua e cultura de origem. Como o professor afirmou ter observado, os alunos estão inseridos na cultura boliviana, em sua maioria, e podem ter mais ou menos aproximação com suas raízes ancestrais. Afirma que as crianças menores do Fundamental, gostam de conversar sobre o assunto quando ele propõe o trabalho com a ancestralidade - algo importante para ele, como homem negro. Disse que as crianças, ao escutarem o som da flauta boliviana, por exemplo, contam que seu pai tem uma igual em casa. Contudo, para os pré-adolescentes e adolescentes a ancestralidade exposta em

sala é motivo de incômodo, algo também apontado por Novaro (2021) em jovens bolivianos na argentina.

Este é um campo de tensões que põe em jogo a comparação entre culturas e comportamentos. É refletindo sobre narrativas performáticas, que Luciana Hartmann (2017), na perspectiva das Artes cênicas, circunscreve tal ambiente: “Assim, em pouco tempo ficava claro um dos desafios com os quais as crianças imigrantes têm de lidar na escola: como integrar-se à nova cultura (e à escola) mantendo viva a memória de onde partiram?” (p.52)

Levanto como hipótese que há uma relação entre o movimento duplo de desconforto-e-curiosidade de Ana María e Jimena e a percepção de incômodo-e-interesse trazida pelo professor de Artes. Gostar/se atrair e se incomodar/repelir são ações que, vistas pela camada corporal, também falam sobre paladar e olfato. E essa função diz tanto sobre aquilo que entra em nosso organismo quanto aquilo que sai. O que incorporamos nos pertence e nos alimenta como, por exemplo, comida em um nível concreto ou as culturas brasileira e boliviana - em suas pluralidades - em uma camada abstrata. O que se apresenta como um risco ao nosso organismo como, por exemplo, comida estragada é afastado e expulso. Sugerindo uma analogia abstrata, ser identificado como boliviano e, por isso, viver sob um risco de violência por ser quem se é pode gerar sensações duplas de atração/repulsão diante das identificações que a pessoa faz sobre si. Para as crianças de 1º ano, falar em espanhol e sobre a cultura boliviana é prazeroso, mas pode causar também certo desconforto, como é o caso de Ana María e Jimena.

A sensação é paradoxal e perguntas se desdobram daí, convidando novas investigações: Quais são os motivos de crianças mais novas se engajarem no trabalho com a ancestralidade e os mais velhos não? Que afastamento é esse quando o tema emerge em classe? Poderia ser a sensação fisiológica e social de nojo-atração? Qual o risco social que os alunos estão correndo para que evitem se identificar com ser imigrante / ter origem imigrante?

Kilomba (2019) aponta um caminho de entendimento possível em uma camada identitária, ao conectar “ser diferente” com o conflito de “ser daqui”:

Nos racismos contemporâneos não há lugar para a “diferença”. Aqueles e aquelas que são “diferentes” permanecem perpetuamente incompatíveis com a nação; elas e eles nunca podem pertencer, de fato, pois são irreconciliavelmente *Ausländer*. “De onde você vem?”, “Por que está aqui?”, “Quando você pretende voltar?”. Tais perguntas incorporam exatamente essa fantasia de incompatibilidade. (KILOMBA, 2019, p.113)

Diante dessa estranheza de ser visto como incompatível com a nação, há várias possibilidades para o processo de aculturação,⁸⁰ como apontam Lineu Kohatsu, Adriana Braga e Irene Felipe (2022). No caso dos jovens descrito pelo professor Benedito (ProArt), a rejeição da herança cultural boliviana pode indicar uma estratégia de assimilação na qual se nega a própria origem para interagir com a outra cultura, uma possível resposta diante das pressões sofridas por estudantes filhos de imigrantes, por exemplo. É preciso cuidado, contudo, para que essa hipótese não cristalize os modos de identificação dos estudantes, que são heterogêneos, múltiplos e dinâmicos evitando, assim, “a atribuição de identidades cristalizadas, estereotipadas e estigmatizadas, que se traduzem em desvantagem e barreiras à incorporação social” (KOHATSU; BRAGA; FELIPPE, 2022, p. 200).

A diferença na idade no envolvimento com as línguas espanhola e portuguesa também emergiu na entrevista com Teresa (ProReg), que relatou como suas alunas de 1º ano a auxiliaram na comunicação com Lavinia e Rosmery, alunas boliviana e argentina respectivamente, assumindo a função de tradutoras de mão dupla durante as atividades em sala de aula. Além disso, contou da dificuldade de comunicação que viveu como professora de EMEI com crianças de origem boliviana:

E uma coisa que eu achava engraçado é que os bolivianos eram agitados, agitados... [...] Porque quando eu vim pro Fundamental eu percebi que eles eram calmos. Mas eu acho que eram agitados [na EMEI], porque você falava e eles não te entendiam e eles falavam e você não entendia, então, ficava perdido... Aí a minha amiga falava assim “Fala pra eles ‘¡Siéntate derecho!’”, aí eu [falava] “¡Siéntate derecho! ¡Siéntate derecho!” para o menino parar quieto, para ele sentar direito [...] (Teresa, 08/09/2021)

A agitação relatada e a necessidade de controle do corpo da criança de quatro e cinco anos abre espaço para questionamentos sobre o poder coercitivo exercido pela frase “Siéntate derecho! / Sente-se direito!”. É possível abrir uma ampla discussão a esse respeito, porém,

80 “aculturação pode ser ‘definida como mudanças que ocorrem como resultado do contato entre grupos’ dominantes e não-dominantes, afetando a ambos (Berry, 2004 p.31), podendo ocorrer diferentes modos de aculturação. Quando os indivíduos não desejam manter sua herança cultural e procuram interagir com outras culturas, a estratégia é definida como assimilação. Em contraste, quando buscam manter a cultura de origem e evitar a interação com a cultura dominante, define-se como separação. A integração, por sua vez, ocorre quando se mantém a cultura de origem em algum grau e a aceitação da cultura da sociedade majoritária. Por fim, quando há pouca possibilidade ou desinteresse em manter a cultura de origem e pouco interesse em interagir com a sociedade receptora, ocorre a marginalização” (KOHATSU; BRAGA; FELIPPE, 2022, p. 188).

para destrinchá-la adentraríamos no contexto da Educação Infantil, tarefa que não cabe aqui. Assim, destaco da fala de Teresa a realidade de não comunicação dentro de sala e o que isso desperta nas interações corporais. Vejo a percepção de “perdida” da professora ao não ser entendida/não entender uma criança que se move com uma grande excitação a desloca do lugar de educadora-que-sabe/entende. Ela se aproxima da situação de seus alunos e vive, experiencialmente, a sensação de não ser compreendida pelo outro.

As ações que disparam deste conflito podem ser várias, mas, muitas vezes, geram respostas de agressão que seguem aumentando o abismo comunicativo e de acolhimento entre estudante e professor. Godin e Pinezi (2020) destacam, por exemplo, a dificuldade de diálogo entre alunos de bolivianos de 1º ano e professores. É face a face com o imperativo “é quem chega que deve se reorganizar” (FREITAS; SILVA, 2015, p.683), que as crianças de origem imigrante costumam formar seus corpos e interagir com os outros. Não é raro encontrar situações em que educadores e gestores desestimulam o uso da língua materna na escola e em casa, como Hartmann (2017) apresenta em estudo sobre narrativas com crianças imigrantes na França. Entretanto, Teresa (ProRag) pode buscar apoio em sua colega e adaptar-se à língua da criança para criar certo diálogo entre um corpo agitado e um corpo que quer cuidar e/ou controlar. Assim, outra forma de engajar-se com o aluno talvez ganhe espaço, no qual o professor e a escola possam praticar uma perspectiva intercultural crítica (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018) e não mais uma evidente postura assimilacionista.

A postura da escola também é um fator na possibilidade de maior ou menor abertura para a expressão e interação por parte das crianças. Em exemplo, Freitas e Silva (2015) apresentaram a experiência de um menino boliviano de quatro anos, que ao falar em espanhol sobre seu desenho e ser compreendido pela professora, se sentiu seguro e pode ampliar as interações. Para Merleau-Ponty (2010), a afetividade cumpre um papel fundamental na modulação e estruturação da experiência da criança e na aquisição de conhecimento. Assim, sua expressão sobre um desenho, sobre a linguagem ou sobre uma música – como é o caso de Lavinia - diz respeito à percepção e relação de causalidade que ela constrói a partir da experiência que tem em seu mundo. Ele diz que “para a criança, a linguagem não é pensar sobre o idioma, mas adquirir o manuseio de um *instrumento linguístico*” (MERLEAU-PONTY, 2010, p.241-242).

A cena *canción* descrita no início, ilustra tal engajamento da professora Bruna (ProEFis) em se deslocar de certo lugar curricular estabelecido e propor danças e músicas em espanhol com o objetivo de que os brasileiros, ela inclusa, aprendam a língua assim como os

bolivianos aprendem português. E acrescenta, se movendo e batucando em seu próprio corpo, que “também temos a linguagem corporal!” (Bruna, 29/09/2021). Pensar a aquisição da linguagem sob uma perspectiva corporal, é assumir que as línguas são adquiridas pelas crianças a partir de uma gama de atividades sensório-motoras. Conforme Manuela Macedonia (2019), cada palavra é uma rede sensório-motora que congrega as várias experiências vividas associadas àquele conceito. Pensamentos abstratos, memórias, sentimentos e percepções são todos *embodied* (corporificados), em diferentes níveis de complexidade.

Assim sendo, cantar em espanhol ao lado de colegas que sabem e que não sabem a língua e dançar, enquanto se canta, propicia experiências corporificadas de grande aprendizado, que para Santos (2018) auxiliam na hibridização identitária das crianças. O termo é utilizado pela autora como o processo de diferenciações vividas por estudantes imigrantes, ou de origem imigrante, que se constrói no trânsito entre culturas, línguas, etnias e corpos com seus pares, em seu *status* dentro da escola e em nível social. Ela afirma que, apesar de ter a identidade linguística como foco inicial de sua pesquisa, percebeu 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. (SANTOS, 2018, p. 31)

A cantoria de Lavinia no corredor, logo após a aula, é uma evidência de como a menina, recém-chegada da Bolívia, pode ser escutada e se expressar dentro da escola em sua língua materna para com adultos e crianças. Ela cantou para Roxana em espanhol, o que revela a presença do uso do espanhol entre crianças do 1º ano do EF, e a experiência estética das duas, depois, foi estendida a mim. Ao compartilharmos a música, o tempo se alargou e o espaço de comunicação também. Eu me aproximei mais dela e vivi a experiência de acolhê-la mesmo sem compreender o significado pleno do que cantava. Já Lavinia, ganhou a possibilidade de: pertencer a uma turma onde falar espanhol é permitido e incentivado; se identificar/ser identificada como cantora - “Ela é cantora!” (ROXANA, DB 30/08/2021) -; e ser escutada pelo adulto e pela colega como um ser singular com uma história própria - “Lo aprendí de mi hermana” (LAVINIA, DB, 30/08/2021).

Volto a um trecho da entrevista com Benedito (ProArt) em que seu engajamento em sala propõe aos estudantes que se coloquem no lugar do aluno imigrante que chega na escola.

Sua intervenção os aproxima na construção do respeito ao outro, tendo como referência base o campo da experiência e não apenas o campo do discurso:

Benedito: Uma das coisas que eu gosto de brincar, sempre com adolescentes ou com as crianças é que, às vezes, eu chego e começo a falar em castelhano e eles começam “Prô, o que você está falando, eu não estou entendendo” [faz gesto de espanto] Aí eu faço “Vocês percebem que, quando chega um aluno que não fala a nossa língua como ele se sente?” Eu sempre faço essa reflexão com eles, como o outro se sente. E quando essa aluninha [Lavinia] chegou, eu fiz isso com a turma.

Irene: Ah, e como que foi para os falantes de português, como foi a reação?

Benedito: Ah, eles ficam assim [arregala os olhos, franze o cenho, e faz “não” com a cabeça] “Ah, não, não tô entendendo, não quero...”. Primeiro eles não querem que eu fale, e eu faço a reflexão no sentido de que, quando chega alguém que não fala o idioma, que é a mesma sensação que eles sentiram nesse momento. Aí eles ficam assim, param e pensam [cruza os braços, se reclinam na cadeira em gesto pensativo]. Que é um exercício, na verdade, de se colocar no lugar do outro, de vestir o sapato do outro. E, com isso, você vai construindo o hábito [...] Porque aqui já tivemos alunos bolivianos – sempre -, mas já tivemos alunos sírios, já tivemos alunos congolêses, já tivemos alunos nigerianos [...]

E foi sempre esse trabalho de acolhimento. [...] E eu abri a discussão: o que era não entender? E as respostas eram as mais variadas “é ruim”, “é chato”, “é horrível”, “ah, eu não quero saber, não entendi, não tenho interesse”. Por exemplo, uma das coisas que eu fiquei bastante preocupado é com essa aluninha que chegou [Lavinia], porque ela disse que não entende o que a gente fala. E não entender abre uma janela para um monte de coisa. De desinteresse, enfim... (Benedito, 06/10/2021)

O paradoxo entender/não entender proposto no jogo de Benedito, se desdobra em múltiplas vivências ‘confundindo’ o estabelecido e lançando as crianças a se sentirem ora desconfortáveis, ora desengajadas, ora deslocadas ao não conseguirem se situar na brincadeira. Os estudantes vivem o estranhamento de si e do ambiente a partir do outro lado da moeda. Isto é, experimentam concretamente o des-colamento da posição de sujeito que entende para sujeito que não é entendido e não entende “nem que seja por um momento” (Benedito, 06/10/2021). Uma ação como esta se aproxima da “fusão de horizontes”, descrita por Elbio Miyahira (2021), se referindo a obra de Bauman *A cultura no mundo líquido moderno* de 2013, como a busca por atividades “que ajudem os alunos a verem que há muitos elementos em comum nas diversas culturas” (p.181) e que auxiliam na dissolução da barreira linguística. Kohatsu, Ramos e Ramos (2020) e Janaina Gondin, Ana Pinezi e Marilda Menezes (2020) criaram hipóteses sobre o maior ou menor domínio e entendimento da língua nacional como um fator que auxilia a mapear as interações entre os estudantes, tanto na proximidade que estabelecem com seus pares quanto entre grupos étnicos e raciais distintos.

Ampliando a reflexão sobre linguagem como forma de expressão na escola, observei muitas falas dos alunos de origem imigrante em sala e nos demais espaços. Com exceção da cena descrita, a língua falada era o português. Foi mais comum testemunhá-los participando das atividades e interagindo com colegas e adultos do que a literatura traz a respeito do isolamento que vivem (MAGALHÃES; SCHILLING, 2012). Essa foi, claro, a experiência desta EMEF tendo como material o recorte observacional de dois meses em período de pandemia.

As crianças se expressavam a respeito de assuntos em sala, se engajavam nas discussões, conversavam com colegas no ateliê de Artes, quadra, corredores e sala de aula. Também narravam acontecimentos vividos em casa tanto para colegas quanto para adultos - professores, demais funcionários e comigo -, contando sobre si mesmos e sobre suas famílias. Ressalto que houve diferenças na expressão oral entre cada criança e diferenças entre turmas, compondo um cenário diverso nas experiências expressivas dos estudantes. Apesar da percepção geral ser de grande circulação, pertencimento e de eloquência por parte deles, existiram também situações em que o oposto ocorria. Havia uma criança, por exemplo, que pouco interagiu com qualquer colega e outra que participava em aula mas se dirigia, na maior parte do tempo, diretamente ao professor. Além disso, testemunhei situações em que a criança queria se expressar e não era escutada pelo professor e/ou colegas ou era silenciada por estes.

Trago um diálogo da turma de 3º ano⁸¹ que coloca em evidência a presença de narrativas das crianças de origem imigrante sobre si mesmas:

A professora Moni abre espaço para a conversa sobre viagens e pergunta se já viajaram de carro, trem ou ônibus. Vejo os corpos se excitando um pouco, mãos levantam para falar e começa um pequeno diálogo entre as crianças que não é interrompido de pronto pela professora.

“Eu nunca viajei” - Mario, menino de origem imigrante, diz balançando o lápis na mão.

“Eu viajei de carro para a Bolívia” - conta orgulhoso Jorge, menino de origem imigrante, se apurando na cadeira e tentando encostar os pés no chão enquanto retifica a coluna.

“Eu viajei já e demorou muuito! Eu até fiquei com sono” - diz debochado Juan, menino de origem imigrante, como se ainda sentisse o cansaço da viagem.

“Eu também já fui para a Bolívia” - Deisy, menina de origem imigrante, sorri e se vira para trás falando para os colegas.

Marta, menina brasileira negra, se inclui na conversa e acrescenta - “Eu já fui para Minas [Gerais]”.

Então, Moni encerra o diálogo dizendo - “Mas Minas é diferente [da Bolívia]”.

A conversa termina, seguindo com as questões do livro e cortando o clima de vitalidade que tinha tomado a classe. (DB, 17/092021)

81 Descrevo a turma em detalhes em *Cena: Deisy, Marta e Juan Moviendo Montañas*, p.114.

Deisy, Juan e Jorge falam a respeito da própria experiência de viagem à Bolívia, território de origem de seus familiares. Encontraram espaço para compartilhá-la com a turma e se identificar com colegas que já foram até lá e, também, com os que não foram, como é o caso de Mario que, diferente dos demais colegas de origem boliviana, diz nunca ter visitado o país. Marta, brasileira, faz uma ponte interessante entre a experiência dos amigos de origem imigrante e a sua⁸² aproximando-se de seus colegas, por compartilharem a situação de viajar, e também encontrando diferenças, dado que Minas Gerais não é Bolívia.

Contudo, é importante pontuar que, para estas crianças do EF Anos Iniciais, a compreensão da diferença entre lugares geográficos é distinta da compreensão do professor. Ela se localiza no campo afetivo e com uma temporalidade diversa daquela estipulada pelo relógio (MACHADO, 2010), a posto que para o adulto a diferença é jurídica, geográfica e cronológica. Viajar para a Bolívia ou para Minas Gerais aparece como semelhante e não está carregada de todos os significados sociais de imediato.

Uma questão relevante, seria como explorar em sala essas semelhanças, bem como as diferenças, entre Bolívia e Minas Gerais para construir com os alunos as distintas experiências de viagem e o que significa visitar a Bolívia para Deisy, Jorge e Juan: Para quais regiões da Bolívia cada um foi? Será que foram encontrar familiares ou foi a passeio? Será que Marta também encontrou a família em Minas? Que cheiros sentiram? Quanto tempo demorou? A Bolívia é um país e Minas Gerais um estado de um país, qual deles é mais longe de São Paulo? O que é migração interna e migração externa? No diálogo observado, no entanto, a professora achou a experiência da turma. Ao definir categoricamente “Mas Minas é diferente” e encerrar o assunto, ou mesmo caso ela considerasse ambas as experiências de viagem como idênticas. A professora perdeu a possibilidade de aproveitar os diálogos que surgiram para construir uma educação mais plural, complexa e significativa.

5.3 AMBIENTES DE AGRESSÃO

Apesar de menos comuns do que os gestos de engajamento ou os gestos paradoxais, as ações de agressão emergiram em quatro turmas e apresentaram vetores com direção tanto de aproximação como de afastamento entre as crianças de origem imigrante e brasileira.

⁸² Uma fala similar também ocorreu com um aluno brasileiro de 2º ano que ao ouvir sobre o futebol na Bolívia disse que sua mãe também vem de outro lugar, Rio Preto (cidade do interior de São Paulo) e não houve discussão a respeito.

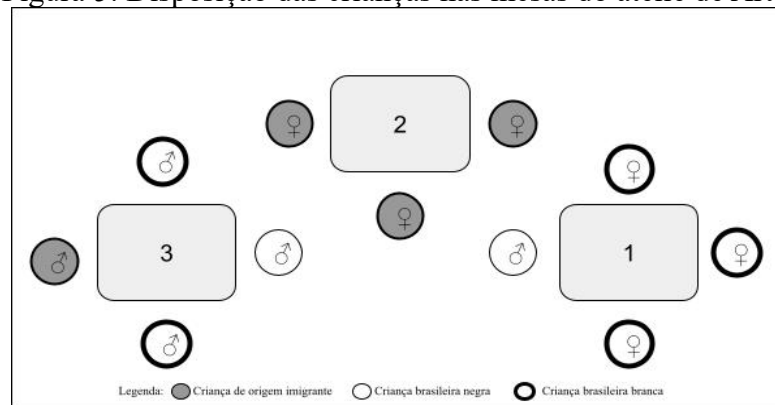
Agressão é entendida aqui como movimentos gestuais intensos que transitam entre dois extremos de um mesmo eixo relacional, isto é, entre a aproximação extrema por meio do contato físico agressivo ou de afastamento extremo por meio do desengajamento entre corpos. Este é descrito a partir da cena vivida pela turma de 2º ano *Grietas* e, aquele, em duas situações curtas em turmas de 1º ano. Com foco neste ambiente proponho reflexões que dialogam com a literatura e estão conectadas também com a experiência das demais turmas e do discurso dos entrevistados.

5.3.1 Cena: *Grietas* e o desengajamento

No sétimo dia de imersão (27/09/2021) sigo o professor de Artes Benedito para o ateliê, junto às 11 crianças de 2º ano. A turma é composta por quatro estudantes de origem imigrante, cinco brasileiros brancos e dois brasileiros negros. Com ligeiramente mais meninas (seis) do que meninos (cinco) logo percebo que existem rios que atravessam a sala e são impenetráveis, apesar de invisíveis. Assim, chamo a turma de *Grietas*⁸³ em função do vão silencioso e profundo que há entre as crianças, onde não parece fácil pular de uma margem à outra, seja pela diferença de gênero, raça ou etnia.

Chegando ao ateliê, o professor explica que continuarão com a construção do teatro de sombras e que hoje é o dia de desenhar e recortar os personagens. Os estudantes se distribuem nas mesas com liberdade de escolha e os agrupamentos que se formam podem ser vistos na imagem:

Figura 5: Disposição das crianças nas mesas do ateliê de Artes



A mesa 1 tem apenas brasileiros com três meninas e um menino. Eles não param de conversar enquanto trabalham. Na mesa 2, três meninas de origem imigrante estão concentradas e conversam entre si, mas pouco. Há uma distinção evidente entre a mesa 1 e a 2. Em ambas a interação acontece entre seus pares, conversam e seguem trabalhando. Mas a mesa 2 tem uma centralidade e eixo diante do próprio corpo que a 1 não tem. Já a mesa 1 tem uma excitação que a mesa 2 não tem. São ritmos diferentes: um mais recolhido (mesa 2) e outro mais expansivo (mesa 1). E essa diferença não parece dizer respeito a quem interage mais ou interage menos. As meninas de origem imigrante estão ali bem presentes umas com as outras conversando pouco e a mesa 1 está

83 Em espanhol, a palavra *Grieta* significa fenda, rachadura ou trinca (MICHAELIS, 2016).

presente entre si sem parar de falar. Contudo, as mesas não interagem fora do grupo interno ali formado, ou seja, não se relacionam entre si.

Rita, brasileira branca, diz sobre a mesa 1 para Benedito “Essa mesa, professor, tá um pouco bagunçada porque a gente tá tentando e não tá conseguindo fazer. Tá tudo dando errado”. O professor responde calmamente “Vai dar tudo certo no final. Se não deu certo é porque não chegou no final”. Volto para a mesa 2 e vejo Paulina, origem imigrante, também experimentando uma frustração no desafio de conseguir recortar. Me aquieto e vejo como ela age. Está há bastante tempo cortando uma águia que tem asas com vários detalhes. A mão que maneja a tesoura não responde como ela quer. Paulina bufa, olha para cima deixando as mãos penderem para baixo e aliviarem a pressão da tesoura. Respira fundo, volta a cabeça para o papel e retoma a tarefa. Já Carmen, origem imigrante, me olha e pede ajuda para saber como recortar a figura. Auxílio no que posso e digo que o professor virá ajudá-la em algum momento.

A mesa 3, por sua vez, só tem meninos: três brasileiros e um de origem imigrante. Conversam e fazem a atividade, ora se concentrando na tarefa individual e ora compartilhando o que desenham como, por exemplo, quando Carlos, origem imigrante, olha as figuras do livro e diz “Eu vou fazer o cocó [galo]”. Iago, brasileiro branco, se volta para o seu livro e o responde “E eu vou fazer a águia”.

Como grupo, vejo muitas pernas balançando no ar e que, ocasionalmente, encostam as pontas dos dedos no chão. Os corpos se voltam para a atividade artística de modos múltiplos. Se acomodam sentando em cima do calcanhar, como faz Carlos, para chegar mais perto de seu decalque na mesa. Ou se desacomodam, balançando rapidamente os pés no ar para tentar estabilizar o tronco inquieto que executa um recorte difícil. Ou, então, ficam parados e ‘endireitados’, como é o caso de Celia, criança de origem imigrante. Seus movimentos visíveis são apenas o mover do lápis e uma suave ondulação na barriga e esterno devido a expiração e inspiração.

Figura 6: Posições de crianças sentadas no ateliê de Artes, 2º ano *Grietas*



Certo momento, Carmen, origem imigrante, vê uma borboleta passear pelo espaço, se levanta da mesa 2 e a segue encantada dizendo “Olha, uma borboleta!”. Vem até mim me mostrar e isso chama a atenção de outros dois colegas que se aproximam também e tentam acompanhar o voo do inseto. Voltam a se sentar com a chamada do professor.

O espaço muda, a turma está agora em sala com Bruna (ProEFis), aprendendo sobre as Olimpíadas dos povos originários e se preparando para brincar de cabo de força e corrida de toras. Alguém pergunta o que é ‘etnia’ e Bruna responde: “Etnia é o nome de cada povo, com culturas e nomes diferentes”.

Carlos se levanta e vai pulando no ritmo da batida da música indígena do vídeo e diz em tom de voz alto “Prô, posso ir ao banheiro?”, recebe a afirmativa e segue para lá saltitando no ritmo do tambor.

Em quadra percebo que ficam mais soltos; correm e circulam como pássaros em revoada. Ora em grupos e ora sozinhos, ora convergindo para a professora, ora dispersando. Os grupos étnicos entre as meninas parece os mais definidos que já vi até então, se comparado às outras turmas. Rita, Rafaela e Giovana (brasileiras brancas) ficam próximas, conversam, se sentam para beber água juntas. Carmen e Paulina correm também como pássaros e conversam entre si, Celia fica mais próxima de Bruna. Interações afetuosas interculturais como de Jhoselin e Maria Clara (1º *Semillas*) não são vistas nessa turma. No entanto, se há discriminação ela não é visível a olho nu. A interação entre os grupinhos é inexistente; há uma fenda de indiferença em campo. Com os meninos isso não ocorre em quadra e no ateliê, pois vejo Carlos conversar com os outros meninos.

Já em sala de aula, com a professora Rebeca, leem um livro, estudam sobre a terra e os satélites e fazem um jogo de amarelinha com adição. O clima de participação das crianças de origem imigrante é diferente daquele das aulas de Educação Física e Artes. Em sala há, sim, certa participação na discussão, em especial de Carmen, mas Paulina e Celia acompanham de modo mais observacional (as três com origem imigrante). Os olhos circulam bastante na sala, a cabeça vai do caderno para os colegas e professora que dialogam, mas o corpo está menos ativo e a narrativa mais silenciosa do que nas outras matérias. No entanto, durante quase todo o período, Paulina volta seu tronco para a carteira de trás e conversa em tom de sussurro com Carmen que se espicha para escutar.

Há menos interação com os alunos brasileiros e estes também não os convocam como antes. Carlos não está participativo como nas outras aulas, fica sentado na última fileira de carteiras e divaga sem fazer as tarefas. Os outros meninos também não interagem diretamente com ele, como em Educação Física e Artes. Celia, por exemplo, durante a contagem dos pontos na amarelinha, vê se aproximar dela um dos meninos brasileiros, que reclina e a olhando no rosto, conta empolgado “Eu fui o primeiro a descobrir [sua pontuação]!”. Celia o olha de soslaio e não responde, voltando a mirar a lousa. O menino se afasta e volta para suas contas no caderno. É a primeira vez que vejo alguma comunicação direta entre crianças de origem imigrante e brasileiros durante toda a aula da professora regente.

Pergunto a ela sobre as interações entre os grupos e Rebeca me diz “Percebo que tem uma divisão clara [entre os alunos] e estou até com problemas no outro agrupamento. Nele tem meninas com personalidade forte que ficam bem [aglutinadas] em grupinhos, sim. Preciso até quebrar. Vejo isso de [crianças de origem imigrante] ficarem entre si, mais nas meninas do que nos meninos. A Carmen, por exemplo, sabe ler muito bem, mas hoje não quis ler, ficou com vergonha. E no online ela lia. Acho que porque estava em casa... Eu sinto que eles são

mais quietos. Os pais dão outra importância para a escola. Parece que na Bolívia a escola é rígida, o professor chega até a bater, então eles não costumam falar e fazem as lições”.

A turma de 2º ano *Grietas* tem uma proporção de quatro crianças de origem imigrante para 11 brasileiras e apresenta um afastamento relacional enquanto grupo, algo não observado em outras classes e tampouco notado durante os intervalos e refeições⁸⁴. A escolha de colocar em cena a dinâmica da classe como um todo e dos pequenos agrupamentos em três espaços diferentes teve como objetivo desvelar as interações desengajadas entre eles, levantando a questão de *quando e como* um Ambiente de Agressão se forma. Assim sendo, discuto a seguir os afastamentos e a discriminação entre estudantes por etnia e gênero, bem como as percepções dos professores (item 5.3.1.1) e os gestos de agressão observados (item 5.3.1.2, no qual incluo dois acontecimentos de outras turmas).

5.3.1.1 O visível e o invisível: afastamento e discriminação por etnia e gênero

Diante da possibilidade de escolher em que lugar sentar na aula de Artes do 2º ano *Grietas*, as três mesas formadas deixaram em evidência as fissuras relacionais entre as crianças. As mesas eram semelhantes a campos magnéticos isolados, ou seja, as forças que circulavam em cada grupo não geravam atração ou repulsão *entre* grupos, apenas *dentro* dos grupos. Carmen, Paulina e Celia (crianças de origem imigrante) apresentavam na mesa 2 um campo interativo de concentração, frustração, auxílio e distração. Já a mesa 1 com Rita, Rafaela, Gisele (brasileiras brancas) e João Ricardo (brasileiro negro) havia muita excitação e interações expansivas. A mesa 3, por sua vez, tinha um campo variável de interação-e-não-interação dos estudantes Carlos (origem imigrante), Enzo (brasileiro negro) e Iago e Heitor (brasileiros brancos).

Especialmente entre a mesa 1 e 2, era notável as diferenças sensíveis no ritmo de trabalho, na organização corporal e na forma de interagir. Algo em comum às três era a não interação entre grupos o que tornava visível a fenda profunda entre as crianças que, distantes umas das outras, criavam algumas *Grietas* no ambiente, isto é, rachaduras relacionais que dificultavam a aproximação dos corpos.

Ao seguir a rotina da turma, vemos que a ausência de relações entre grupos étnicos e entre meninas e meninos se tornou ainda mais evidente nas aulas de Educação Física e em

⁸⁴ Estes tinham uma configuração particular devido aos protocolos de pandemia. Um olhar para tais momentos de intervalo e refeição no retorno à dinâmica regular é uma investigação relevante a ser feita por pesquisas vindouras.

sala. Com exceção de um diálogo durante o exercício de Matemática, por exemplo, meninos brasileiros não se relacionaram com as meninas de origem imigrante. As meninas brasileiras, igualmente, não conversaram nem se aproximaram de Carmen, Paulina e Celia e vice-versa. Já Carlos foi procurado e interagiu com os brasileiros em Artes, mas não durante as aulas com a regente e, exclusivamente, com os meninos. Gestos de afastamento desengajados como estes também foram vistos na turma 1º ano *Semillas* e no 2º ano *Pequeños Actores*⁸⁵, mas de modo pontual e não foram mantidos ao longo de todas as aulas. Faço a ressalva, porém, de que as informações que disponho têm um recorte de tempo e espaço, se referindo a certos dias da rotina escolar de cada turma que, devido a pandemia, estava reduzida pela metade.

Há uma transversalidade na separação entre as crianças que diz sobre o gênero⁸⁶ e etnia. Em relação ao gênero⁸⁷ é possível inferir que as meninas da turma *Grietas* não interagiram entre si, ficando em grupos étnicos bem distintos. Os meninos, por sua vez, interagiram mais com as meninas - e especial com as brasileiras que também os procuravam - e interagiam em certos momentos com Carlos - o único menino de origem imigrante. Os resultados se aproximam das considerações de Miyahira e Sayar (2020) que em estudo sobre estudantes de 8º e 9º ano, analisaram a distribuição das carteiras em sala e a formação de grupos e duplas. Constataram que os alunos de origem boliviana costumavam sentar juntos e se dividir espacialmente por gênero, meninas em um canto e meninos em outro – algo menos evidente entre os brasileiros.

A percepção dos educadores em torno do tema, por sua vez, é diversa e não indicou um consenso de opiniões. Benedito (ProArt) diz que ambos tendem a se separar em grupinhos de meninos e meninas, já Rebeca (ProReg) afirmou ter questões com a sua turma especialmente com a não interação entre as meninas. E Marina (CooPed), combinando as impressões que tem de duas escolas em que trabalhou com a população imigrante, afirmou ver a separação mais entre grupos de meninos. André (ProEFis) percebeu a formação de grupos de meninos que jogam futebol e meninas que pulam corda, prática que diz quebrar sempre que possível e afirmou ver divisão étnica apenas entre os mais velhos.

Também é relevante considerar como fator de maior abertura interativa o espaço do Ateliê de Artes, onde os movimentos de todas as turmas foram mais autônomos e havia uma circulação maior de crianças no espaço se comparado à sala de aula. Como disse Benedito (ProArt), há mais dinâmica em suas aulas pela sua proposta, mas também pela própria organização do espaço. Um exemplo é o aparecimento da borboleta durante a atividade que

85 Ver cena na p.135.

86 Agrupamentos e gênero será discutido no item 5.3.1.1.

87 Reflexão limitada, nesta pesquisa, apenas aos meninos e meninas que aparentam ser cisgênero.

convidou Carmen, origem imigrante, a se levantar e serpentear pelo espaço encantada atrás do inseto, sendo acompanhada também por dois outros colegas brasileiros.

Contudo, como se vê, neste espaço as “afinidades” relatadas por alguns entrevistados ficaram mais evidentes. Além disso, a dinâmica da aula permitiu traçar uma distinção entre as preferências de *aproximação* das preferências de *afastamento* entre as crianças. Ali nas três mesas, onde as crianças escolheram livremente onde sentariam, foi possível ver diferenças claras entre a interação maior ou menor de imigrantes com brasileiros, meninas com meninos e vice-versa.

Na turma *Grietas* a divisão étnica e de gênero é clara relevando uma *repulsão* para além do mero movimento de afastamento, dado que há um rompimento instituído entre as crianças. Já nas turmas de 2º *Pequeños Actores* e 3º *Moviendo Montañas*, há certa preferência por gênero, porém as interações foram mais fluidas, ou seja, as crianças se levantaram de seus lugares e iam conversar e brincar com os colegas⁸⁸. Bicudo (1955) pensou a respeito da discriminação racial já existente entre as crianças a partir de suas escolhas de aproximação e repulsão:

De 8.072 respostas sobre os motivos pelos quais os escolares rejeitavam os colegas, apenas em 18 respostas apareceu explicitamente um motivo racial, nos seguintes termos: 11 escolares não gostariam de sentar-se com o colega “porque êle é preto” ou “porque êle é de côr” ou “porque êle é um negrinho mal educado” ou “porque êle é moreno”; 5 escolares rejeitaram o colega “porque êle é japonês”, 1 “porque êle é sírio” e 1 “porque êle é cabeça chata”. Dêstes escolares, 15 eram brancos, 2 japoneses e 1 mulato. (p.270)

Convocando o foco para as relações étnicas em cena, questões sobre a presença de discriminação e xenofobia emergem. É preciso cuidado, no entanto, para não caracterizar de pronto o acontecimento, nomeando categoricamente um recorte daquilo que é visível aos olhos adultos ou então, no outro extremo, tornando invisível e sem nome alguma agressão que efetivamente ocorre ali. É claro que conhecer e caracterizar a situação é fundamental para encontrar desafios de socialização e preconceitos sutis e, veremos mais adiante, que é disso que a cena parece tratar. Contudo, seja para dar visibilidade à discriminação seja para a invisibilizar as barreiras étnico-raciais, o olhar preconcebido pode afastar o adulto do acontecimento tal como ele se dá, em suas dimensões sensíveis e ambíguas, dificultando,

⁸⁸ Ver brincadeira de pega-pega espontânea entre Erick, menino de origem imigrante, e Carol, menina brasileira negra, na aula de Artes do 2º *Pequeños Actores*, pg. 135.

assim, o manejo das relações. Visível e invisível se confundem aqui e corremos o risco de contar uma única história, em vez de articular significados e ações variadas daquilo que é visto. Em especial, por se tratar do universo da criança que vê e é vista de um modo, muitas vezes, adultocêntrico. O próprio ato de ver, em si, é nebuloso e guarda tanto informações evidentes quanto restos opacos da cena que é vista; e que será vista-e-não-vista sempre pelo *sujeito*. Como Didi-Huberman provoca:

Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se o detentor. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 77)

Assim, a pergunta que surge é: Quais são os elementos visíveis e invisíveis que regem os gestos de desengajamento e afastamento entre grupos diferentes, isto é, entre crianças de origem imigrante e brasileira?

Para desdobrar a questão, recorro à contextualização da história da EMEF, através do relato dos educadores e crio o diálogo com discussões sociais, étnico-raciais e educacionais presentes na literatura. Seis dos sete entrevistados, afirmaram que, por volta de 2012, havia na escola um ambiente de silêncio e não interação entre grupos de brasileiros e imigrantes. Se somava a isso um cenário de violência e discriminação contra os últimos, traduzidos em diversos atos como, por exemplo, a cobrança de pedágio para atravessar a ponte⁸⁹ e outras agressões verbais e físicas. As diferenças eram marcadamente visíveis e acontecimentos como a cena do 2º *Grietas* eram comuns.

Segundo Benedito (ProArt) e Pedro (ProReg), em 2015, houve uma sensibilização de parte da equipe que, em conjunto com a gestão, promoveram ações pedagógicas reunidas no “Projeto Multiculturalismo” (Ver p.64). Com os trabalhos desenvolvidos em sala, a mudança de visão dos professores e a expansão do tema para a escola toda, transformaram positivamente o espaço da EMEF e as atitudes de exclusão. Para cinco entrevistados, as ações discriminatórias, apesar de quase invisíveis aos olhos adultos em 2021, se concretizam em agressões pontuais contra imigrantes e em modos sutis de discriminação. André (ProEFis) comenta que brigas durante os jogos não ocorrem por causa da origem das crianças, apenas

⁸⁹ A escola fica próxima a uma ponte que liga o bairro ao centro de São Paulo. Segundo a Professora Bruna, estudantes brasileiros “cobravam pedágio deles [estudantes imigrantes] para atravessar a ponte, punham eles na parede para dar dinheiro se não iriam denunciar [por serem indocumentados]” (Bruna, 29/09/2021)

devido desentendimento entre os times. Já o professor Pedro, diz que antigamente havia indisciplina e “dentro desses atos de indisciplina, o bullying para com essa população [imigrante]” (Pedro, 13/09/2021).

De acordo com Marco (AssDir), há um cuidado da equipe para que questões que apareçam sejam resolvidas. Situações como a da cena descrita acima, por exemplo, são percebidas como um desafio para a regente da turma, Rebeca, quando disse que percebe ter uma “divisão clara [entre os alunos] e estou até com problemas no outro agrupamento. Nele tem meninas com personalidade forte que ficam bem [aglutinadas] em grupinhos, sim. Preciso até quebrar” (DB, 27/09/2021). Outra situação, relatada por Marco, foi uma mãe boliviana que procurou a direção em 2021, pois sua filha não queria mais voltar à escola por estar sofrendo “bullying”.

A diversidade - étnico-racial, de gênero, socioeconômica, e de desenvolvimento - vivida pelos estudantes é atravessada não apenas pelo contexto particular da escola, mas é sustentada também por uma construção social da diferença que, fusionada a valores hierárquicos e de poder, de acordo com Kilomba (2019), faz com que pessoas designadas estruturalmente como “*Outras/os*” raciais se tornem “diferentes através do processo de discriminação” (p.166). Frases que fixam esse jogo de poder identitário foram lembradas pelos professores, que escutavam seus alunos serem chamados de “os boliva” (Teresa e Bruna), “cabelo oleoso” (Teresa) ou que “vem roubar nossos empregos” (Bruna e Marina).

Quanto a isso, Benedito mencionou a xenofobia seletiva⁹⁰ na qual imigrantes bolivianos ou de países africanos não são tratados como imigrantes europeus, que têm as suas diferenças acolhidas e valorizadas. Em suas palavras, “[o boliviano] já vem com o estigma, vem muito forte. A xenofobia - em nível Brasil - não é para qualquer imigrante” (Benedito, 06/10/2021). De acordo com Lineu Kohatsu e Gabriel Saito (2022), tais práticas xenofóbicas e as ferramentas de resistência a elas têm sido investigadas no contexto escolar em diversos países.

Como Benedito comenta, aqueles que representam uma ameaça em potencial ao território, não encontram lugar para viver a diferença sem a marca da discriminação. Este jogo de tensões pode se tornar fixo, dando um único lugar para os comportamentos, as culturas e os corpos e estabelecendo jogos de poder, em vez de um jogo de forças (CASTRO, 2016). As

90 A ideia levantada por Benedito de que há uma distinção seletiva entre quem é discriminado é ponto de acordo de diversos autores, como é o caso de Deividson Faustino e Leila Oliveira (2021). O imigrante pode ser visto como representante de uma ameaça e, por ser temido, se torna alvo de ações xenofóbicas. Há, porém, uma “distribuição desigual e seletiva do tratamento dispensado aos diferentes grupos de migrantes, a depender de sua origem geográfica e, sobretudo, classificação (hétero-atribuída) dos imigrantes nas hierarquias raciais nativas” especialmente daqueles que migram no eixo Sul-Sul (FAUSTINO; OLIVEIRA, 2021, p. 202).

identidades se tornam imutáveis e fixas em supostos traços exóticos ou perigosos, impedindo a articulação dinâmica e viva das culturas imigrantes em seus elementos sincréticos, criativos e heterogêneos (KOHATSU, BRAGA, FELIPPE, 2022). Um exemplo é o lugar de estrangeiro como um corpo marcado por ser invisível e, ao mesmo tempo, visível a partir apenas de seu fenótipo, como ilustrado por Primo e Rosa (2019) em uma situação de porta de escola, na qual um familiar pergunta por sua irmã, ambos de origem boliviana, dizendo que ela é “tipo eu, assim” (p. 32, 2019). Outra fala que marca o corpo como fenótipo é a pergunta de um estudante brasileiro à Liz Oliveira: “Professora, não é por nada não, não é preconceito nem nada, mas por que todo boliviano tem cara de índio, já viu?” (OLIVEIRA, p.84, 2013). Para Miyahira (2022), é preciso desconstruir os preconceitos vinculados ao fenótipo para que os estudantes de origem boliviana não fiquem prisioneiros da *ideia* que os outros têm dele e sim de como veem a si próprios.

O estudo de Oliveira (2013) descreve as relações sociais entre bolivianos e brasileiros em uma escola de EF Anos Finais em São Paulo. A autora observou, em sala de aula e intervalos, o movimento de não aproximação entre ambos grupos, dado também destacado por Gondin e Pinezi (2020) em turmas de 1º a 3º ano do EF. Este afastamento, sendo voluntário ou involuntário, revelou alunos realizando trabalhos sozinhos que originalmente eram em grupo ou, então, se alimentando em pé num canto do refeitório enquanto observavam de fora a brincadeira dos colegas (OLIVEIRA, 2013). Houve predominância de manifestações chamadas de “desprezo e difamação” em relação aos estudantes de origem boliviana com agressões verbais dentro e fora da sala de aula; ponto que encontra respaldo no estudo de Freitas e Silva (2015). Oliveira, adicionou ao cenário as discriminações vividas por estudantes negros e com deficiência, ampliando a discussão da diferença para além da condição imigrante.

A respeito disso, Teresa (ProReg), refletiu sobre a visibilidade das diferenças em uma camada não verbal que costuma levar ao estranhamento e afastamento entre crianças. Ela afirma que o contato cotidiano com a diversidade possibilita que o estranhamento ganhe novas formas e a discriminação diminua:

A criança não sabe expressar exatamente, mas ela já afasta o que é diferente. A gente sabe que não são todas, né? Eu acredito que é algo que vem de casa, às vezes vem da criação, ou mesmo da falta de contato, da própria criança. Porque às vezes não é uma questão de ter um preconceito, mas como eu nunca tive contato, eu estranho aquilo que é diferente.

Aí você, por exemplo, pensa numa sala de crianças... Antigamente, na minha época, quem tinha necessidade especial ficava numa sala que juntava todos os que tinham necessidade especial naquela sala. Então, quando chegava o momento que aquelas crianças saíam da sala, ficava todo mundo espantado, aquele olho arregalado [expressão de espanto]. Ficava olhando, encarando. Agora não, agora você os vê. Com a educação inclusiva, eles estão dentro da sala de aula, então, o que acontece? Esse preconceito vai diminuindo. A criança [diz] “Ah, eu já tive um colega assim. Ah, eu já tive um colega com Down, já tive um colega com autismo. Ah, já tive um cadeirante na minha sala” Aquilo já não é mais tão estranho [em comparação] àquele começo. Aquela estranheza inicial e a criança vai se adaptando a essas diferenças, né? Acaba sendo mais tranquilo pra ela. (Teresa, 08/09/2021)

É importante notar que, assim como o exemplo de Teresa que foca na inclusão, as crianças do 2º ano *Grietas* coexistiam cotidianamente em um mesmo espaço onde havia diversidade, porém a interação entre elas quase não existia. Ou seja, mesmo próximas física e diariamente, não havia um clima de diversidade interpessoal intercultural, termo utilizado por Scharwenthal *et al* (2020). Os alunos se mantinham desengajados entre si e claramente afastavam aquilo que era “estranho” sem, contudo, experimentar aproximar de si o “estranho”. Afastar o que é diferente - inclui aqui tanto o movimento de *empurrar alguém para longe* quanto *ir para longe de alguém* - não é um problema em si, porém, a repetição do afastamento sem a presença da aproximação como parte do movimento entre os corpos pode indicar um rompimento, o que deixa em evidência a discriminação. Desta maneira, o preconceito não parece se resolver apenas com o simples convívio diário em um mesmo espaço como a professora apontou.

Hajar Yazdiha (2022), em pesquisa com escolas norte-americanas onde há grande diversidade étnico-racial, discute como as tensões entre a materialidade e o significado simbólico do espaço escolar modelam as fronteiras raciais deste ambiente. As definições de quem pode circular em qual lugar surgem a partir da distinção - mais ou menos evidente - do “nosso espaço” e do “espaço deles” que, por sua vez, permitem ou restringem certos comportamentos sociais. Estas micro interações, bem como as de nível institucional e social, são modeladas pelas desigualdades e pelas diferenças étnico-raciais, sendo o espaço um de seus elementos constitutivos (YAZDIHA, 2022). Assim, trazendo a reflexão para a turma 2º *Grietas*, infiro que o desengajamento entre as crianças brasileiras e de origem imigrante é uma forma de discriminação sutil construída dentro do espaço da sala. Apesar da diversidade coexistir em uma mesma turma e este fato ser um passo importante, como afirmou Teresa, as fendas relacionais persistentes entre aqueles alunos desvelam um Ambiente de Agressão que, apesar de não palpável em sua concretude, se faz bastante visível.

Volto à fala da professora, contudo, pois o que ela nos conta é relevante na compreensão do contato inicial - pré-verbal - da experiência de corpo a corpo entre as crianças. E para considerar também que essa experiência já é, *a priori*, atravessada por camadas sociais, históricas, educacionais, familiares e singulares. A *ação de afastar o outro* precisa ser considerada como tal - como uma realidade que acontece e que não é boa ou ruim em si - antes de ser classificada como “natural” ou, então, “abominável” para que este convívio possa ser discutido, problematizado e manejado em sua complexidade. Ao criar contrapontos à experiência de desengajamento durante o convívio, e considerar que existem afastamentos e aproximações, trabalhos afetivos e pedagógicos potentes podem surgir.

Agora, diante das percepções do educador sobre o olhar e tratamento das crianças em suas diferenças, os discursos dos entrevistados e durante as observações em sala revelaram visões ora estereotipadas ora dinâmicas. O ambiente da EMEF pareceu abarcar tanto olhares fixos quanto olhares que contextualizam socialmente as diferenças, levantando questões: Que forças existem no olhar que trata todos iguais e o olhar que dá visibilidade para as diferenças? E o olhar que não trata todos iguais e invisibiliza a diferença?

As características estereotipadas atribuídas às crianças de origem imigrante por certos educadores foram: letra mais bonita, maior respeito pelo professor, maior formalidade⁹¹ e menos malícia, mais maturidade, mais vulnerabilidade, maior concentração, mais quietude e maior valorização da educação autoritária por parte da família. Trago um exemplo que justifica a diferença por uma razão genética, desvelando uma visão fixa e preconceituosa das crianças por parte da professora:

Lílian: E é gozado, eles tem uma letra bonita, não tem?

Teresa: Tem uma letra bonita...

Lílian: Caramba, o que é? Genética, alguma coisa, mas eles têm um traçado desde o início, não sei o que é, todos eles tem letra bonita. Até os que não sabem o que estão escrevendo (Teresa, 08/09/2021)

A diferença como alvo de discriminação ora se desvela de maneira escancarada, ora é encoberta por uma suposta igualdade de tratamento, como afirmam Miyahira e Sayar (2020) e

91 Tal percepção de maior rigor e disciplina por parte das famílias imigrantes, também é descrita em outras pesquisas como, por exemplo, a de Russo, Mendes e Bori-Anadon (2020). Elas revelaram esta característica estereotipada como a principal razão encontrada pelos educadores “para explicar essa diferença no comportamento do grupo das estrangeiras em relação às crianças brasileiras” (p. 264).

Kohatsu, Ramos e Ramos (2020). Marco (AssDir), por exemplo, diz tratar os alunos com igualdade no sentido de incluir todos e que intervém quando conflitos acontecem “Não importa se é de origem andina, se é brasileiro, se tem algum tipo de deficiência, eu trato todos iguais, porque para mim isso é inclusão. O tratamento é igual para todos” (Marco, 29/09/2021).

Miyahira e Sayar (2020), em uma escola estadual paulista nos 8º e 9º anos, inferiram que posturas e discursos de “igualdade” nas escolas acabam encobrindo as diferenças reais e impedindo o trabalho com a especificidades e preconceitos já presentes, que estabelecem jogos de poder nos quais o elo mais fragilizado é o imigrante. Kohatsu, Ramos e Ramos (2020) também apontam para um projeto de integração positiva de uma escola em turmas de 5º a 8º ano, sem, contudo, excluir a possibilidade de preconceito velado. Como exemplo, Freitas e Silva (2015) descrevem o descompasso entre as práticas discriminatórias observadas na escola por eles e a inexistência de preconceito relatado pelas professoras em entrevista.

Marina (CooPed) se refere ao perigo da postura de profissionais da escola que ora expõem e punem, ora não olham para seus alunos de origem imigrante, negros e/ou pobres. Ela afirma que o modo não verbal de tratar as crianças são “lições do corpo” que deixam em evidência o racismo e xenofobia no âmbito sensorial das relações que têm com os adultos na escola. As crianças aprendem “se um professor se aproxima mais ou menos de um aluno boliviano ou se o tratamento corporal [para com elas] é igual ou não”. Marina segue exemplificando a discriminação:

Porque eles [professores] vêm falar assim, por exemplo, “Ah, aquela aluna! Tão bonitinha loirinha de olho azul, mas não sei o quê... Ah! O aluno negro não sei o quê!” [usa tom amável ao falar da aluna e tom agressivo ao falar do aluno], como se as coisas ruins e problemáticas só fossem acontecer com quem é pobre e negro [...] Mas a questão que eu falo com eles [professores] é que a gente tem que ter consciência de como nosso corpo, nossa existência está afetando o ambiente e que mensagens estão sendo passadas. (Marina, 25/02/2021)

O que Marina relata sobre a diferença discriminatória de tratamento para com estudantes bolivianos, negros e empobrecidos também é observado em pesquisas em outras escolas da cidade como, Freitas e Silva (2015) que discutem olhares de rejeição realizados por parte da equipe. Expressões de menosprezo, descaso e piedade são frequentes a partir dos “olhares, as expressões faciais e corporais e a linguagem”, como ilustra Gondin, Pinezi e Menezes (2020, p.619).

Schwarzenthal *et al* (2020) afirmam que ficar atento à diversidade cultural não é o mesmo que explicar a diferença de comportamento somente por fatores culturais, visto que isso reforça estereótipos e essencialismos. Contudo, ignorar a influência cultural e étnica, torná-la invisível, pode acarretar em uma “cegueira de cor” (*color-blind* ou *color-evasive*) que deixará de considerar elementos sociais importantes a serem interpretados do comportamento de alguém. Como parte deste entendimento é preciso promover ações de suspensão de julgamento, elaboração de questionamentos e alternativas de explicação daquilo que se observa ou que se tem contato.

A professora Bruna (ProEFis), trouxe com coragem uma experiência que se aproxima da reflexão de Schwarzenthal *et al* (2020) ao dizer que revisou sua postura para com os alunos, afirmando que não olhava para as crianças de origem imigrante em suas especificidades, pois para ela eram *apenas* alunos. Foi a partir de seminários de formação continuada que percebeu seus pré-conceitos e pode ampliar o olhar, levando em conta os contextos sociais e de origem de seus estudantes. E que, assim, revisitou suas próprias origens na cultura afro-brasileira e dos povos originários:

Foi maravilhoso esse encontro [de formação], me abriu novos horizontes e eu percebi que eu estava muito fechada só no mundinho aqui da escola. E eu não olhava para meus alunos bolivianos. Para mim eles eram alunos, né. [...]
A capoeira eu estou implantando para o trabalho de consciência das nossas tradições. Falo um tanto dos povos originários também para trazer nossa ancestralidade. Ressaltei a importância, porque, há muitos anos atrás, eu fui saber que os bolivianos são descendentes de povos originários⁹². Eu não tinha noção também. (Bruna, 29/09/2021)

Tal jogo que considera a singularidade *e* a diversidade - e não um *ou* outro - também apareceu no discurso de Pedro (ProReg) que descreveu a igualdade focando na ideia de que, do portão da escola para dentro, o professor precisa ter a intenção de aliviar ao máximo os sofrimentos da vida do estudante de modo que ele se sinta um igual, porque é aluno com mesmos direitos de se desenvolver, mas diferente porque possui uma história própria. E, dando destaque para as crianças de origem imigrante, em específico, a Coordenadora refletiu: “Só fico pensando que a gente precisa respeitar as diferenças deles e acolhê-los para eles não

92 Importante pontuar que esta informação não pode ser generalizada. Na Bolívia, há também populações distintas dos povos originários.

se sentirem forasteiros, porque eles estão se fixando aqui, então, não podem passar uma vida como forasteiros, né?” (Marina, 25/02/2021)

5.3.1.2 Gestos que agredem e as múltiplas diferenças: “*Tenho medo dele me machucar*”

Com a turma *Grietas* não presenciei cenas de agressão física e verbal, contudo, vi nove gestos com essas características em outros agrupamentos. As ações de agressão percorreram os eixos de hostilidade de criança brasileira para com de origem imigrante (mais comum), crianças de origem imigrante para com brasileira e gestos de dupla hostilidade entre ambos. Assim, trago duas situações observadas no 1º ano para discutir a interação conflituosa de aproximação e agressão entre crianças. Os cenários, porém, se mostram complexos por incluírem o entrecruzamento de processos de exclusão, dado que ambas as crianças brasileiras em cena apresentavam transtornos globais do desenvolvimento e eram atravessados também pela questão racial.

Situação 1:

Primeiro dia de adaptação do aluno Malom (brasileiro branco), anunciado pela coordenadora como uma criança dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). As crianças da turma 1º ano *Semillas* estão sentadas em roda na sala jogando Jokempô. Malom circula bastante pelo espaço enquanto grita e ri, se esquivando dos adultos como se brincasse de pega-pega. Certo momento, vem até Veronica (origem imigrante) que estava sentada na roda com os demais e puxa forte sua orelha e se afasta rindo. Os três educadores se aproximam dele para contê-lo e dizer que não pode fazer aquilo. Eu, que já estou próxima da menina, chego mais perto, digo que deve ter doído e pergunto como ela está. Ela se recolhe, começa a chorar silenciosamente e, sem levar as mãos à orelha, olha para mim como se respondesse sem palavras. A orelha fica vermelha, as lágrimas rolam no rosto e o corpo segue parado, quase sem respirar e sem se mover. Sua reação me chama a atenção e vivo em mim uma ambiguidade de forças simultâneas: abraço-a bem forte para acolher a dor ou não a toco para evitar mais invasão?

André (ProEFis) vê que estou com ela, se afasta de Malom o deixando com a regente, e se aproxima de Veronica. Eu me afasto, desocupo a posição de cuidado que arrisquei a entrar. André fala com a menina, diz para respirar, que já vai passar e que Malom não fez por querer, está conhecendo o espaço da escola que é novo para ele. Ela assente com a cabeça e não diz nada, segue com a orelha vermelha sem tocá-la, ação que talvez aliviaria sua dor. Após alguns minutos, em que estudantes e professores vivem este desequilíbrio não previsto, o jogo é retomado e Veronica segue participando com a marca das lágrimas ainda molhando sua máscara. Já na fila do corredor para o almoço, Roxana (origem imigrante) se aproxima de mim e diz “Ele [Malom] vai se acostumar com a escola, né? Tá conhecendo ainda”. Respondo “Sim, e vocês vão aprender a conhecer ele, o jeito dele”. “Fico com medo dele me machucar” diz ela e eu tento encontrar palavras para respondê-la: “Sim, pode dar medo mesmo. Mas tem jeitos de fazer se ficar com medo. Pode chegar perto e ficar longe, chamar um adulto, e outras coisas”. Ela olha para frente e segue descendo as escadas. (DB, 30/08/2021)

A situação nos convoca para a compreensão das diferenças como um fenômeno complexo de manejar e surgem questões: Diante da pressão vivida em forma de agressão, como a criança agredida se reequilibra? Como o machucado e a ação hostil mobilizam e desestabilizam os adultos ao redor? De que modo compreendemos a intersecção das diferenças entre as crianças envolvidas?

Atentando para a primeira e segunda questão, me aproximo do reflexo de susto, presente evolutivamente no corpo humano como ferramenta programada para lidar com aquilo que nos acontece de modo repentino e ameaçador. O susto, vivido por crianças e adultos, pode ser disparado por estímulos do ambiente externo, do ambiente corporal interno e também pela união de ambos. É descrito por ações de “prontidão, reatividade, alarme, desespero, desistência, colapso. É uma composição de respostas que aproximam a curiosidade e as expressões corporais da paralisia e colapso corporal” (CASTRO, 2022, p. 53).

Veronica⁹³ se recolheu e paralisou seus movimentos diante do puxão que sentiu na orelha, informando corporalmente seu estado de susto e dor, apesar de não ter expressado palavra alguma. Seus movimentos eram apenas de olhos que começavam a lacrimejar, um peito que quase não se movia ao respirar e uma orelha que se tornava cada vez mais avermelhada sem receber toque algum. Esses sinais, muitas vezes, não são foco da percepção de quem está fora da experiência interna, mas nós somos sim “capazes de observar o susto nas partes de um corpo, por exemplo, [...] nos peitos avançados ou esvaziados que desarticulam a circulação de forças pelo tórax silenciando a respiração” (CASTRO, 2022, p. 55).

O adulto cuidador, diante do susto e da dor de uma criança pode agir de diversas formas podendo auxiliar ou atrapalhar a reequilíbrio de seu estado corporal e psíquico. Veronica voltou a participar da atividade, parecendo a princípio encontrar estabilidade, mas a que custo? Se esta é a resposta mais comum que ela dá diante de uma agressão que *marcas* se formam quando Veronica vivencia a dor causada pelo outro, o próprio medo e raiva ou, então, a incompreensão que o outro tem de sua experiência?

Naquele momento específico, os educadores em sala focaram primeiro na contenção de Malom, que ficou com bastante atenção para si e, de certa forma, também viveu algum tipo de excesso de estímulos escutando os vários “não pode fazer isso!” e sendo contido fisicamente. A ação agressiva foi aquela que de imediato mobilizou os professores e eu, por estar privilegiadamente fora da dinâmica, pude olhar para a ação de susto e dor de Veronica. A sua reação, contudo, me deixou cautelosa quanto ao acolhimento que podia fazer, pois a força de invasão era tamanha que meu acolhimento podia ser recebido como mais uma

93 Veronica é a criança que se apresenta mais quieta, com pouca movimentação, como discuto nas p. 75 e p.143.

agressão. Ela não pediu ajuda, não tocou onde estava doendo, me recebeu apenas com o olhar imóvel, não me disse como estava se sentindo. André (ProEFis) também tentou compreendê-la, estava esbaforido e vivia instabilidade, mas sua ação foi gentil e cuidadosa. Veronica, contudo, não esboçou reações diferentes das que teve comigo.

Intuo que não há palavras prontas que abarquem sua dor e seu susto e, as alternativas do adulto de “tocar para acolher” ou “falar para acalmar” podem facilmente ser sentidas pela menina como outra agressão. Não dar atenção a ela, no entanto, é uma alternativa que gera um risco maior, pois a deixaria desamparada e aumentaria suas chances de trauma. Kilomba (2019), ao falar sobre a ferida do racismo diz que a dor não é processada pelas palavras e se “expressa através de sensações corporais expelida para o exterior e inscrita no corpo. A linguagem do trauma é, nesse sentido, física, gráfica e visual, articulando o efeito incompreensível da dor” (p.161-162).

A experiência repetida de ser afastada ou agredida sem viver também a aproximação e engajamento com o outro é indício de um processo discriminatório, seja este de racismo ou de xenofobia. Teresa (ProReg) descreveu outro conflito vivido por Veronica em 2021 afirmando que, como uma criança de origem imigrante, era afastada pelas colegas por ser fisicamente diferente, por seu fenótipo, tamanho e habilidades comunicativas e pedagógicas. Veronica fez amizade com Amanda, contudo, era excluída por três meninas brancas - fato também presente na situação de agressão por Malom que é um menino branco. Teresa narra:

Não sei se você já viu, [na sala do 1º *Semillas*] tem a Amanda e a Veronica. Elas, logo no começo [das aulas presenciais], fizeram amizade. Quando tinha uma outra menina, elas três fizeram amizade. E essa outra menina separava já “Ah, não fica com essa menininha!”, se referindo à boliviana. Então, já tinha uma discriminação que você vê pela aparência. As três se juntaram, as três são brasileiras [brancas], né [...] E deu essa [situação], elas não se juntavam com *essa* [Veronica - usa um tom que simula o deboche das alunas] que é diferente. (Teresa, 08/09/2021)

Sobre a construção da diferença da criança de origem imigrante em relação aos outros, Marina (CooPed) afirmou que as crianças do EF Anos Iniciais não se aproximam umas das outras por perceberem uma diferença, mas sem saber, necessariamente, falar sobre essa diferença. Esta seria tarefa do adulto para que esse estranhamento fique explícito e possa se “quebrar”, nos pequenos detalhes, pois são esses que marcam os corpos e lugares de cada criança. Em suas palavras:

A impressão que eu tenho é que... Tem uma diferença. [tom claro e direto] Eu não sei, eu não consigo dizer: eles não se relacionam do mesmo jeito, porque são estrangeiros. Eu não consigo dizer se é só isso, mas talvez seja só isso, talvez seja só um... não ir até o outro só porque ele não é igual a você, entendeu? E não é uma coisa ensinada ou uma coisa exposta e nem explícita, é só talvez um estranhamento que eu acho que faz parte do adulto trabalhar, explicitar esse estranhamento e falar “olha, ele existe, mas a gente tem que quebrar”. Para as crianças pequenas eu quero dizer. Só que esse tipo de trabalho é uma coisa que você tem que fazer de forma muito planejada, para não estereotipar ninguém [...] Eu sempre fico pensando que educação, tem coisas muito grandes, mas o que faz muita diferença são os detalhes. Então, você tem que trabalhar o todo, mas pegar alguns detalhezinhos para você arrumar [gesticula com movimentos finos os detalhes]. E, às vezes, no dia a dia da escola, na correria, você não trabalha os detalhes. Aqueles detalhezinhos que vão marcando o lugar de cada um. (Marina, 25/02/2021)

Os detalhes explicitam a diferença estereotipada e, para Marina, precisam ser trabalhados em classe. Isto tem importância no desenvolvimento de habilidades interculturais entre os estudantes e vai depender de como a escola aborda a questão, como afirma Schwarzenthal *et al* (2020). Contudo, para as autoras, é nos encontros informais entre pares, sem a presença do adulto ou longe das discussões sobre diversidade em sala de aula, que muitas habilidades podem ser desenvolvidas ou suprimidas.

Descrevo outra situação para desenvolver a discussão sobre as múltiplas diferenças e as marcas sutis que podem, como afirmou Marina, definir lugares fixos para cada criança:

Situação 2:

Registro alguns conflitos, no 1º ano *Ir y Venir*, que ocorreram entre Renata (brasileira negra) e Juana (boliviana), Mery e Maribel (ambas de origem imigrante) em dias e aulas distintas. Ao serem passadas para trás por Renata, que ‘fura a fila’ da Educação Física, Mery reclama dizendo para Maribel e Juana “A Renata, foi na minha casa e a minha mãe brigou”. Maribel responde: “Ela [Renata] é muito chata” e depois complementa contando sobre o dia em que a colega a visitou e quebrou seu brinquedo: ‘Mãe, porque você chamou ela em casa?’ [e a mãe respondeu] ‘Porque ela é sua amiga!’”. Maribel cruza os braços e franze o rosto enquanto fala, parece inconformada com a resposta que a mãe lhe deu. A conversa do trio se encerra e voltam a participar da atividade.

Na aula de Matemática, Renata termina a lição rápido, é elogiada pela professora, e vai fazer outras coisas. Seu corpo tem muita energia e um pulso agitado. Não se mantém na cadeira, sai andando e parece que se interessa menos pela atividade e mais por perambular, mexer em vários objetos e conversar com todos. A professora me informa, durante uma conversa, que Renata tem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Renata se aproxima das meninas nas mesas e, tanto Mery quanto Juana, escondem seus estojos enquanto ela passa entre as carteiras, evitando que a colega os pegue. Juana tira a mão de Renata de cima de seu caderno e parece defender seu território. Em seguida, Mery vem me mostrar a mola que trouxe na mochila e Renata se aproxima, pedindo emprestado. Tenta tomá-la da mão de Mery, que recusa, trazendo a mola para perto de si. “Ela não me empresta!” diz Renata, olhando para mim, e Mery responde, se dirigindo a ela, “Você não obedeceu a professora, [portanto] eu não te empresto”. Brava, Renata me diz “Eu

fiquei com raiva dela” digo que percebi o desentendimento e ela se dirige para outro canto da sala. (DB 13/09/2021)

O conflito entre as meninas, diferente daquele entre Malom e Veronica, expressa agressividade de ambas as partes. Interagindo entre si, Mery, Juana e Maribel (crianças de origem imigrante) falam de seus incômodos e querem, como grupo, se afastar de Renata (criança brasileira negra com TDAH). Esta se aproxima e interage com as colegas, mas de modo invasivo. Há um desencontro que gera atritos e dispara a emoção de raiva entre elas durante a disputa de materiais e de território (carteira e lugar na fila).

Se por um lado, a situação entre Malom e Veronica pode ser dita como um conflito entre uma criança branca “diferente por ter TEA” que agrediu a outra criança “diferente por ser de origem imigrante”, por outro lado, a de Renata, Juana, Mery e Maribel pode ser dita como uma disputa de território entre uma criança negra “diferente por ter TDAH” e crianças “diferentes por serem de origem imigrante”. A intersecção de grupos comumente hostilizados e excluídos ampliam a discussão sobre as diferenças em suas múltiplas formas. A EMEF possui muitos alunos com questões de desenvolvimento⁹⁴ e, durante a imersão, acompanhei o processo de adaptação de alunos que tinham diagnóstico de TEA, recolhi relatos de professores a respeito da inclusão na escola e testemunhei perguntas, ações e sugestões das crianças a respeito das crianças ditas como “de inclusão”. Sobre as perspectivas das crianças, trago um exemplo:

Gael (brasileiro branco, 1º ano *Ir y Venir*) está em seu primeiro dia de aula e escuto das professoras que “é autista”. Uma criança diz para o professor André quando o vê tentando acalmar o menino: “Faz massagem no pé do Gael, é bom”. Alguns minutos depois outra criança pergunta “Ele é bobo?” e André responde “Ele é diferente, como nós todos somos diferentes, mas ele é mais diferente”. (DB, 30/08/2021)

Roxana (origem imigrante) na situação 1 também expressou seu olhar sobre a cena que acontecia ao seu lado. Verbalizou o medo de ser agredida, assim como foi Veronica e, ao mesmo tempo, tentou compreender a situação de Malom repetindo para si e para mim a explicação dada pelo professor. Isto é, ela narrou o susto que viveu diante da ação agressiva e fez uma tentativa de elaborar em palavras aquilo que mobilizou seu corpo no acontecimento.

94 “É uma escola que tem muitos alunos com deficiência [...] [temos] um histórico de trabalho, de maior preocupação com esses alunos. Isso não significa que a gente tem a estrutura, significa que a gente luta pra conseguir fazer, entende?” (Marina, 25/02/2021)

Algumas de suas perguntas poderiam ser: O que fazer diante desta criança nova e diferente (Malom)? O que ela pode fazer comigo? Como acolhê-la? Posso sentir medo? Serei agredida assim como minha colega?

A ação agressiva de Malom, se repetida de modo sistemático e dirigida majoritariamente às crianças imigrantes, pode se tornar uma violência com caráter discriminatório. E o medo de Roxana pode se tornar uma paralisia ou saltos arriscados diante do susto. Nesse caso, há um perigo de rompimento das relações e a impossibilidade de integração da diversidade na turma. Diversidade que, por ser interseccional⁹⁵, precisaria ser integrada em muitas frentes como: pela condição de imigrante das meninas, pela condição de desenvolvimento atípico de alguns alunos e também por questões raciais e socioeconômicas. As ações de rompimento, para Castro (2022), são “desfavoráveis à vida quando se destacam de modo permanente durante os processos de desenvolvimento humano” (p.56). É relevante viver o medo e a raiva no corpo para desdobrá-la em ações que nos movimentem (aproximar e afastar) e gerem mais vida, construindo ferramentas junto às crianças. Em vez de viver a raiva como violência e o medo como paralisia/colapso, este pode se tornar, por exemplo, ações de cautela, de cálculo de riscos ou de recuo. Já a raiva, se pode se tornar ações de assertividade, de foco ou de criação de limites.

Se, por exemplo, Malom não ocupar apenas o lugar do raivoso e Roxana o lugar de medrosa, se tornando vilão e vítima, Roxana poderá exercer sua raiva e delimitar seu território - usando o medo como ação de cálculo e a raiva como assertividade - e Malom poderá recuar e ter cautela ao se aproximar com intensidade de alguém. Veronica, por sua vez, poderá se exercitar na posição de quem, ao ser agredida, levará a mão à orelha e pedirá/receberá ajuda gerando recursos para sair da paralisia que vive ao se assustar. Já na situação 2, vemos que Mery de modo assertivo é capaz de entrar em conflito com Renata para manter seus pertences próximos de si diante da invasão feita pela colega, porém se mantém agressiva quando fala dela com as amigas e acaba excluindo Renata. E esta, por sua vez, ganhará alguns gradientes em sua interação se, por exemplo, viver um pouco de medo e recuar com suas ações invasivas, regulando-as diante das colegas. Cabe ao adulto estar atento ao conflito e saber em que momentos cabe sua mediação e trabalho de convívio no qual o corpo pode, por exemplo, ser recurso de acesso a si e ao outro e de reflexão, como a proposta de Anttilla (2019).

Com isso, não afirmo que a tarefa é fácil nem que seguirá um caminho linear de desenvolvimento subjetivo e corporal, muito pelo contrário. É preciso considerar no processo as diversas marcas étnico-raciais, socioeconômicas e de gênero que criam barreiras claras

95 Entendido aqui como o cruzamento entre dois ou mais planos (MICHAELIS, 2016) de uma situação.

dentro das possibilidades de ação de cada criança. Castro (2022) afirma que é necessário atuar sobre estas marcas singulares e coletivas e investigar como sair da lógica de poder. Assim, a atuação será sobre o jogo de forças “que é caracterizado pelas ações de aproximação e afastamento entre partes, ações que favorecem o movimento que é vida e, simultaneamente, [que] ativam condições para evitar a polaridade presente na fusão ou no rompimento” (2022, p. 56).

5.4 AMBIENTES PARADOXAIS

Nesta etapa, não foi possível escolher uma única cena, pois duas turmas trouxeram com grande força elementos desconcertantes e paradoxais. Paradoxo aqui é utilizado como a situação ambígua que mantém a tensão entre as várias faces de uma mesma força vivida pelo sujeito. Estas faces, ao serem consideradas como parte do fenômeno - sem serem excluídas do ambiente por expressarem conflitos e contradições - podem facilitar o amadurecimento dos corpos. Reconhecer, problematizar e operar os conflitos ambíguos durante a vida, como define Castro (2022), encaminha as pessoas para um bom desenvolvimento.

É comum nos livrarmos da tensão incômoda que emerge de certas experiências difíceis de serem elaboradas. Em geral, encontramos para a experiência uma palavra fixa e dura, que congela seu movimento e a define apenas como boa *ou* ruim, nojenta *ou* saborosa, produtiva *ou* improdutiva, familiar *ou* estranha. Com isso, garantimos que o momento ganhe um nome, um lugar e um destino certo - o que é muito importante de ser feito, não nego. Contudo, agindo assim também podemos polarizar o discurso e esmagar a potencialidade do processamento cuidadoso daquilo que nos aconteceu. E, em consequência, as contradições daquilo que foi vivido não ganham volume, tridimensionalidade, porque se definem como uma coisa *ou* outra, sem fazer o esforço de contemplar um tanto do *e*, isto é, contemplar a experiência que tenha sido boa *e* ruim, produtiva *e* improdutiva, familiar *e* estranha, nojenta *e* saborosa. Vejamos como isso se desdobra a seguir nas cenas “Deisy, Marta e Juan *Moviendo Montañas*” (3º ano) e “Erick e os *Pequeños Actores*” (2ºano).

5.4.1 Cena: Deisy, Marta e Juan *Moviendo Montañas*

É o quarto dia de imersão na escola. Às 07:15 as crianças de 1º a 3º ano chegam de casa, entram no refeitório, lavam as mãos, encontram um lugar para sentar e pegam o café da manhã. Encontro uma menina que não havia visto antes. É do 3º ano, usa óculos, tem origem boliviana e conversa em uma das mesas com uma colega brasileira negra que usa rabo de cavalo. Mais tarde, ao entrar na sala para acompanhar o 3º ano, descubro que são Deisy e Marta, respectivamente.

Esta turma é pequena, apenas seis crianças, sendo duas crianças brasileiras e as demais brasileiras com origem imigrante. Deisy, Juan e Jorge têm ascendência boliviana, possivelmente Mario também, e Marta e Luan são brasileiros negros. Quando peço à professora regente Moni permissão para estar em sala, esta me diz que seus alunos “ainda são muito crianças, parecem 2º ano” e que os bolivianos têm “vulnerabilidades [...] são muito fechados e precisam se abrir [cerra as mãos e depois as abre lentamente]”.

Na segunda aula do dia o tônus da turma ainda é baixo, minha percepção é de que o tempo se arrasta. As aulas de Matemática e ciências seguem um modelo tradicional de educação e a sequência do livro parece ser dada independente da compreensão dos alunos. Meu corpo também vive sonolência e imobilidade, contudo, lida com certa raiva e constrangimento. Todas as crianças se movem pouco, não olham para os lados e não se levantam da cadeira, uma mais e outras menos. As mãos quase não se levantam para pedir a palavra e as cabeças têm um olhar baixo e ora assentem, ora fazem expressão de dúvida. Mas, de modo geral, existe *a priori* um campo de imobilidade desvitalizada e cerceada que será chacoalhada *a posteriori*, como descreverei a seguir. Por este motivo, nomeio o grupo como *Moviendo Montañas*⁹⁶, jogando com a contradição de um corpo que é fixo e imóvel, como uma montanha, mas que também pode ganhar movimento e abrir passagens para si.

Marta se arrisca a dar uma resposta no exercício de matemática. Moni (ProReg) a corrige e Deisy a olha de soslaio, por alguns segundos. Marta retribui o olhar e, com rostos confusos, não falam nada uma para a outra, são cúmplices. Virar para o lado parece ser uma transgressão, pois logo retornam o olhar bem treinado para a lousa-professora-livro-lousa.

Juan, menino de origem imigrante, tenta contar as horas no exercício do livro. Se esforça, alinha o corpo, encosta as pontas dos pés no chão e fixa o olhar na página. Somente nessa postura é que seus pés chegam ao chão, a cadeira é grande para ele. Seu tronco largo e arredondado se espicha. Usa a ponta dos dedos para se equilibrar. Moni dá a resposta correta e pergunta “Acertaram?” Juan olha para o lado com as sobrancelhas arqueadas e diz baixinho “Não...”. Seu corpo antes reto desaba, a coluna arqueia - seria uma posição de quem desistiu? Está cansado do esforço? Ele se ajeita e encontra uma nova posição para seguir tentando. Encosta as costas na cadeira e dobra o corpo em direção à mesa, os olhos chegam bem próximos ao livro. Cruza ambas as pernas, traz os braços para si, parece que virou uma bola fechada e frustrada que continua tentando fazer o exercício. A professora volta até a lousa para dizer o que é errado e o que é correto. Pergunta para a classe “Entenderam?” e Juan arrisca uma mão levantada, a professora vê e pergunta “Não entendeu, Juan?”

96 O nome também foi inspirado no grupo *Las Cholitas Escaladoras*, formado por mulheres aymará da Bolívia que, desde 2015, escalam montanhas do país como guias turísticas e por prazer, ‘movendo montanhas’ no enfrentamento das violências étnicas e de gênero (CHOLITAS ESCALADORAS, 2023).

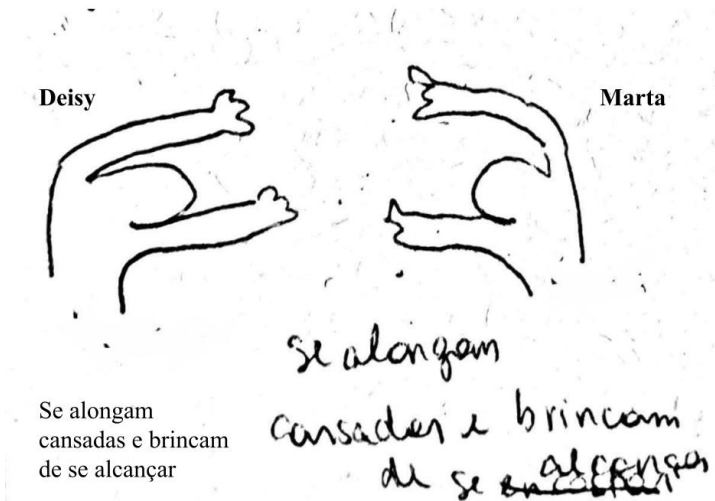
Figura 7: Posturas de Juan tentando fazer a atividade, 3º ano *Moviendo Montañas*



A mão de Juan baixa com velocidade e ele assente com a cabeça que tinha entendido, mas parece não ter ideia alguma da resposta. Aqui me deparo com uma cena que, caso fosse congelada em foto, mostraria um menino encurvado em si, olhos para baixo assentindo para a autoridade da professora e não intervindo com questões na aula.

A professora parece cansada e irritada e o ambiente se mostra hostil para todos, adultos e crianças. O que as crianças aprendem aqui? O que elas aprendem entre si se quase não vejo interações? Será que aprendem a copiar, ouvir e cumprir o protocolo de distanciamento? Meu corpo está quer se alongar, mas não encontra permissão para se mover muito além de um bocejo escondido pela máscara. Em determinado momento, quando Moni se ausenta da sala percebo um ritmo menos vagaroso e algumas crianças se esticam, olham para o colega de trás ou mexem em algum brinquedo na mochila. Deisy e Marta estão uma ao lado da outra, mas em fileiras separadas. Elas se olham e, permanecendo sentadas nas cadeiras, brincam de tentar encostar na mão uma da outra, em um sutil movimento de alongamento em arco. Ficam ali um tempo, não chegando a se tocar, nem trocar palavras, mas se aproximando cada vez mais enquanto suspiram e alongam os braços e os troncos. Em seguida, voltam os braços para perto de si, riem e comentam algo sobre a camiseta de Deisy.

Figura 8: Deisy e Marta brincam de se alcançar, 3º ano
Moviendo Montañas



É chegada a hora da Educação Física e, com a entrada de Bruna e a saída de Moni, o clima se agita. Os corpos se movem e têm mais vivacidade. A professora Bruna pergunta para a turma o que eles fizeram na aula passada. Juan levanta a mão, desejoso para falar. Seu corpo sentado sobe e avança para frente um tanto afobado. Bruna não escuta ou não o vê e segue ouvindo os demais. Depois dá a vez para o menino que diz:

“Arco de cadeira”.

“Não, amor [não foi isso que fizemos]...”, ela responde.

“Ah, então *no sei!*”

Bruna diz “Primeiro você precisa respirar e tentar lembrar”.

Ele tenta de novo e erra a atividade, seus olhos se enchem de lágrimas e ele recua o tronco. A tentativa e erro geram reações diferentes em Juan agora se comparado a aula anterior. A professora chega perto e diz “Acontece”.

Luan e Marta não param de falar com Deisy, os três sentados em seus lugares. Deisy ora acompanha os dois, ora se volta para o seu brinquedo e ora olha para mim e para Juan, engajando-o numa conversa. Nas aulas anteriores ela não tinha se virado para trás a não ser quando mexeu na mochila. Agora o faz e busca meu olhar e dos colegas. Já não consigo acompanhá-los em todos os diálogos. As conversas de antes eram pontuais, com troca curta de olhares e falas esparsas. Agora minha percepção é de uma sala ‘conversadeira’ e pulsante. Bruna (ProEFis) se aproxima de mim e diz “Essa é a melhor sala que eu tenho em termos de colaboração”.

Ao saírem da sala e entrarem em quadra, encontram estações com diferentes provas Paralímpicas, e circulam pelo espaço experimentando os desafios. Fico com Juan jogando bolas. Falamos em espanhol, portunhol e português. O menino já conhece o jogo e vai me explicando com palavras enroladas em duas línguas. Esbaforido, me mostra as ações que faremos e vira meu professor. Um professor que comemora minha vitória e me entrega nas mãos a próxima bola. Quando erro ele me consola dizendo “Foi por *pôco!*”. Quando quem erra é ele não diz nada, recolhe a bola e tenta de novo. Permaneço com Juan por um tempo, não quero sair, estamos nos acompanhando e gosto que ele tenha me aceitado perto de si, depois de ter me afastado em sala. Que dinâmica o erro e o acerto ganharam para ele agora?

Em certo momento, Deisy para o exercício e se senta em um banco próximo a mim. Está suando, tira o casaco e passa as mãos na testa. Eu quero falar com ela, mas me calo. Ficamos ali, perto uma da outra e em silêncio. Eu observo com os olhos a turma nas estações paralímpicas e observo Deisy com outros sentidos que não a visão. Uso os ouvidos e a percepção das forças circulando. O tempo se alarga, ela se abana, tem a postura um pouco amuada e respira pesadamente. Marta chega perto e a convida “Amiga, vem jogar comigo?”

Deisy recusa balançando de leve a cabeça e segue com o tronco arqueado sem se mexer. Marta se afasta, mas mantém o olhar na amiga antes de voltar para a atividade. Continuamos sentadas lado a lado sem contato visual. A professora se aproxima e pergunta “Dor de cabeça de novo?”

Ela assente, ainda sem responder com palavras. Ficamos mais um tempo juntas, enquanto anoto minhas impressões no Diário e ela olha ora para os colegas, ora para baixo. A aula se encerra, nos levantamos e a turma segue de volta para a sala.

A cena acompanha a turma de 3º ano, o qual, dentre os observados, tinha maior proporção de crianças de origem imigrante (66%). O primeiro destaque da narrativa, item 5.4.1.1, será para as interações entre Deisy, origem boliviana, e Marta, brasileira, porque a partir delas foi possível observar gestos engajados que acontecem, não apenas na aproximação, mas também no distanciamento. A transição entre aulas e a diferença dos corpos em cada uma também foi destaque, item 5.4.1.2, e abre a discussão sobre as diferenças de ritmos e modos de se comportar com professores e em ambientes distintos. Além destes, discuto um terceiro ponto, item 5.4.1.3, com foco na perspectiva dos educadores sobre o corpo das crianças e o trabalho corporal na escola.

5.4.1.1 Aproximar e permanecer longe

Deisy e Marta são amigas; observei muitas interações entre elas nos seis dias de imersão em diversos espaços da escola. Ambas são as únicas meninas do agrupamento, se sentam nas carteiras da frente, são longilíneas, com seus corpos finos e altos têm quase uma cabeça a mais que os meninos da turma. Marta é mais agitada e Deisy mais vagarosa. Deisy é brasileira com origem boliviana e Marta é brasileira negra. Talvez pela diferença de tons e de origem e pela semelhança da forma corporal, o gesto descrito na cena no qual ambas se alongam em direção a outra, sem se tocar, foi tão significativo. Duas questões emergiram deste momento: *Como o gesto sem palavras e a distância que é mantida na interação aproximam a menina de origem imigrante e a brasileira? O que este instante diz sobre como as crianças produzem vida para si mesmas, diante de uma regra sanitária de distanciamento de corpos?*⁹⁷

97 Esta questão seguirá em desenvolvimento em *Ambientes de Pandemia*, p.147.

Deisy já havia buscado o olhar da amiga quando esta respondeu errado a uma pergunta da professora. Em um gesto de cumplicidade e silêncio, este vetor de interação foi de Deisy para Marta que retribuiu à distância. Um campo de forças entre as duas se formou ali e, assim, ele se diferenciou do ambiente denso e imóvel da aula. Posso compreendê-lo como um campo de transgressão à regra de imobilidade e controle, mas também entendê-lo como um campo de hospitalidade, entre a criança de origem boliviana e brasileira, diante de um ambiente que lhes era hostil.

Agora, durante o gesto de alongamento, os elementos em cena se complexificam. Alongar-se proporciona ao corpo uma autorregulagem e novos ajustes de partes corporais, alterando o próprio estado físico. Assim, para Deisy e Marta, alongar-se era permitir a circulação de forças dentro de si mesmas, forças que não podiam circular fora - devido ao jogo de poder e controle presente no ambiente externo da aula. Ao fazerem o gesto, na ausência da professora, encontraram um instante para produzir vida para si mesmas e, me arrisco a dizer, que o fizeram de modo autopoietico (MATURANA; VARELA, 2014)⁹⁸. Ali, o vetor era direcionado aos espaços internos dos corpos, isto é, vão da ‘Deisy cansada’ para a ‘Deisy que se estica’ e da ‘Marta imóvel’ para a ‘Marta que se movimenta’.

Contudo, em seu fazer de autorregulação, elas se aproximaram das mãos uma da outra, o que criou uma intersecção entre os movimentos internos com os externos. A gestualidade ganhou vetor de sentido duplo, já que foi possível mover o corpo pesado e restringido e, também, interagir com a colega. O campo de hospitalidade-transgressão produzido na primeira troca de olhares, volta a se formar estabelecendo um jogo com campo hostil externo e com as forças internas que circulam em cada uma. Ali não foi preciso palavras para que ocorresse uma interação significativa entre a menina de origem imigrante e a menina brasileira, pois a brincadeira das mãos e tronco deu conta de aproximá-las, distender os músculos e, simultaneamente, manter o distanciamento físico entre os corpos e, com ele, a regra de não se levantar da cadeira.

Deisy e Marta moveram montanhas ao engajarem-se uma com a outra em um ambiente que proibia toques e conversas. Elas criaram para si um espaço onde foi possível se aproximar e, ao mesmo tempo, permanecer longe. Deste modo, aproximar e permanecer longe se apresenta com uma unidade de interação corporificada criada pelas estudantes que, como

98 Aqui assumo ideia dos organismos vivos serem produtores dos componentes da própria vida enquanto interagem com o ambiente. A organização autopoietica, descrita por Humberto Maturana e Francisco Varela, propõe “que os seres vivos se caracterizam por - literalmente - produzirem de modo contínuo a si próprios” (2014, p.53)

defende Anttila (2019), pode “ao menos temporariamente gerar espaços onde as palavras não são necessárias para o entendimento e diálogo intersubjetivo”⁹⁹ (p. 94, tradução livre).

Um movimento semelhante a este, também realizado entre as duas estudantes, ocorreu durante a Educação Física quando Deisy se afastou da aula. Coexistimos ali, compartilhando em silêncio a distância da turma e percebi que, além de estar cansada e com dor, ela parecia um pouco triste. Sua ausência foi notada pela professora e pela amiga e esta, ao convidá-la, desvelou seu engajamento com Deisy e manteve certo distanciamento. Este gesto, embora despretensioso, mostra que é possível engajar-se com o outro na distância. Ao afastar-se fisicamente de Deisy, Marta se manteve próxima pelo olhar e pelo respeito à falta de vontade da colega de se comunicar ou de voltar para a atividade. Apesar dos corpos se manterem longe um do outro não houve um desengajamento na relação. A distância entre elas criou um campo de envolvimento perceptível pelo olhar de Marta que tocou Deisy na aula de Educação Física, bem como no olhar de Deisy que tocou Marta durante a aula de Matemática.

Didi-Huberman (2010) traz a relação íntima entre o que é visível e o que é tangível, e contribui com a discussão do ‘olhar que toca’ entre Marta e Deisy. Evocando Merleau-Ponty, afirma que “*ver só se pensa e só se experimenta em última instância numa experiência do tocar*” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 31). Para o autor, o tátil e o visual são parte de um entrecruzamento de processos sensíveis, no qual o corpo com seu volume é inegavelmente um objeto a ser visto com carícias e toques, assim como também é um ser que vê e toca. Assim, desvincula-se a ideia da proximidade física como um imperativo para dizer sobre o engajamento em uma interação. No caso de Deisy e Marta, a troca de olhares, um gesto e uma conversa rápida, embora feitos à distância, foram suficientes para estabelecer uma troca hospitaleira.

5.4.1.2 Transitar entre ambientes: espaços, posturas e as interações dos adultos

Na cena da turma *Moviendo Montañas*, as posturas das crianças - ritmo de movimento e forma corporal - se alteraram de modo notável diante da mudança no espaço físico, na troca de aulas e na troca de professores. Tal diferença de intercorporeidade produziu uma pergunta que será desdobrada a seguir: como a interação dos corpos se altera nos diferentes espaços e nos diferentes momentos da escola?

Em sala de aula, no ateliê, em quadra, nos corredores e refeitório observei algumas variações na interação entre as crianças de origem imigrante e brasileira. De modo geral, em

⁹⁹ Trecho já citado neste trabalho em *Delimitando a questão investigativa*.

sala as trocas eram mais contidas expressadas por cochichos, inclinações de aproximação dos corpos sentados nas cadeiras, olhares curtos, piadas, risadas abafadas e empréstimos ou pequenas agressões e disputas em relação aos materiais. Um exemplo, descrito na cena, são as breves conversas entre Luan, Marta (brasileiros) com Deisy (origem boliviana). Houve, no entanto, diferenças de ritmo entre as classes e entre diferentes grupos de uma mesma turma (ver p. 98). Uns viviam excitações incontroláveis, outros tônus baixo e iam, através das intervenções dos professores, experimentando contenções e/ou solturas de movimento o que produzia pulsos rítmicos diversos. Observei contenções e solturas feitas a partir de repreensão verbal do educador, como é o caso da cena em questão, mas também por brincadeiras espontâneas como jogo de estátua (ver p. 143).

Já quando saíam porta afora, os estudantes ganhavam um ritmo mais agitado e expansivo com toques, brincadeiras espontâneas, provocações e escolha de agrupamentos com maior liberdade. Tal informação também foi destacada por André (ProEFis) que diferenciou as interações entre crianças de origem imigrante e brasileira em aula com as de intervalo, comentando:

Nossa, intervalo é uma socialização geral, né! [...] Então, eles [crianças de origem imigrante] brincam com os amigos, mas eles acabam brincando com os de outras turmas, com as crianças de outros anos também... Então, eu acho que fica uma coisa mais ampla. É uma correria; intervalo é correria. [sorri] Quando não tá em contexto de pandemia é correria. (André, 29/06/2021)

No refeitório¹⁰⁰ e corredores, não foi possível observar a “socialização geral” e “correria” comentada por André devido ao ambiente protocolar de pandemia, que restringia a alimentação e o movimento de troca entre as crianças. Porém, ali os alunos de origem imigrante se aproximaram de mim, como adulta, com mais facilidade narrando fatos da sua vida extraescolar¹⁰¹, cantando músicas (ver p. 86), cumprimentando ou relatando receios sobre algo que acontecera em sala (ver p. 108).

100 Havia aproximadamente 20 mesas no salão, cada qual com apenas três crianças que se distribuem livremente. Em um momento em 27/09/2021, registrei a distribuição com divisões étnicas e alguma diversidade: três mesas havia somente alunos de origem imigrante, quatro somente brasileiros e três mesas reuniam ambos.

101 Situação que ocorreu, por exemplo, com Juana, menina de origem imigrante do 1º ano *Ir y Venir*, que me procurou no refeitório em dois dias para falar de sua irmã menor. “Juana segue narrando com pequenas frases confusas: ‘Minha irmã é má e agora o gatinho sumiu. Veio um gato maior e mau’. Não a entendo e pergunto o que a irmã tem a ver com o sumiço do seu gato. Ela, então, se aproxima mais de mim, para ao meu lado e me explica que o gato dela sumiu e que a irmã é que fez o gato maior chegar e fazer o seu gatinho sumir, ou pelo menos foi isso que entendi de sua narrativa” (DB, 27/09/2021)

Em relação às posturas em quadra, observei em todos os momentos, que o caminho até ela gerava excitação nos grupos¹⁰², mesmo antes de saírem da sala. Ao chegarem no pátio e quadras, a circulação pelo espaço foi ampla. Pulos, corridas, passos um pouco mais ampliados que aconteciam ora em grupos pequenos que se aproximavam e conversavam, ora de modo individual. Houve diferenças entre as salas em relação à circulação mais coesa ou mais dissonante de cada grupo. Contudo, uma maior soltura de movimentos durante a troca de aulas foi comum a todos. Sejam com o foco na atividade e no professor, sejam dispersos em busca de seus interesses (coletar sementes, chamar atenção do adulto, conversar e fazer brincadeiras paralelas), as crianças de origem imigrante e brasileira mostraram circular pela quadra e arredores com propriedade. Neste espaço houve também a possibilidade de tirar a máscara para beber água ou para secar o suor do rosto. Conversar com mais proximidade do amigo e encontrar espaços silenciosos para contar segredos.

Tais informações se distanciam das relatadas em algumas pesquisas que discorrem sobre Educação Física e o isolamento que os estudantes imigrantes vivem, (OLIVEIRA, 2013¹⁰³; LLEIXÀ; NIEVA, 2020¹⁰⁴). Os achados, porém, tratam de anos mais avançados da escolarização, levantando a questão da discrepância entre a participação de alunos do início do fundamental e alunos já na pré-adolescência e adolescência; ponto também sugerido pelo professor André (ProEFis).

A questão da circulação e engajamento do corpo no espaço e, em especial quando visto nas diferentes idades dos estudantes, conduz a uma discussão sobre as etapas de ensino. Visto que Teresa Lleixà e Carolina Nieva (2020) afirmam que a idade escolar altera a participação corporal em aula, é possível questionar em futuras investigações como a corporeidade das crianças de origem imigrante se revela nas distintas etapas de escolarização. O uso do território escolar, em suas restrições e pertencimentos, parece ter seu significado alterado a depender também da idade daqueles que ali circulam. O modo como as crianças dos anos iniciais do Fundamental se relaciona com os espaços (sala, quadra, refeitório, entre outros) difere dos alunos nos anos finais e pode diferir também do pertencimento que crianças do EI vivem. Freitas e Silva (2015), por exemplo, retratam uma cena na qual o CEI aparece

102 Acompanhei aulas de dois professores em quadra junto a quatro das seis turmas existentes entre 1º e 3º ano.

103 Oliveira (2013) aponta para uma menor circulação das crianças bolivianas em classe se comparada às brasileiras. Ela presenciou estudantes bolivianas do EF II reunidas para jogar vôlei separadas das demais. Às vezes, elas contavam também com a presença de uma aluna com deficiência.

104 Lleixà e Nieva (2020) discutem o engajamento de meninas imigrantes nas aulas de Educação Física na Espanha, analisando as percepções de professores sobre a inclusão social das estudantes que, em sua maioria, são de origem muçulmana.

como um espaço acolhedor e convidativo para certo aluno boliviano que, apesar de ter sofrido um acidente e estar machucado, fez muita questão de ir e ficar na escola.

Considerar as diferentes etapas de ensino a partir do uso do espaço é atribuir uma outra camada ao complexo cenário da experiência escolar de crianças de origem imigrante que, muitas vezes, é vivida como um espaço racializado e excludente (YAZDIHA, 2022). Para Camila Escudero (2022), que estudou as interações sociais de imigrantes de origem latino-americana na cidade de São Paulo, o “espaço urbano desempenha [um papel social] ao servir como local concreto de encontro e troca para ressignificações de ordem simbólica e subjetiva para o sujeito imigrante” (p. 206). A escola certamente é um desses espaços e é um território atravessado pela subjetividade tanto quanto pela estrutura social, construída e construtora deste espaço. Para o brasileiro Francione Carvalho (2015), é interessante que tal espaço seja

um território de fronteiras e bordas evanescentes que precisa aprender a construir significados conjuntos. Por isso acreditamos que a escola é o “território do significado”, conceito que vai além da noção geográfica de delimitação e ocupação do espaço e dialoga com as estruturas de sentimentos, experiências, crenças e valores que produzem o reconhecimento e o pertencimento aos grupos”. (p. 219)

Interessante destacar que a mudança de ritmo e gestos das crianças não emergiu apenas quando o grupo se moveu de um espaço físico para outro, mas também quando houve troca de professores. A diferença de tons, ritmo, excitação entre aulas foi notável e se concretizou em segundos. A aula de Matemática trouxe um corpo e o de Educação Física outro, mesmo que as crianças e eu permanecêssemos no mesmo lugar. Será possível que a postura do professor interfira dessa forma na turma, alterando o seu ritmo e corporeidade?

Eva Alerby, Erica Hagström, Susanne Westman (2014) estabelecem conexões entre o espaço e a sala de aula, a partir da corporeidade e das influências que os ambientes materiais e mentais têm sobre as interações humanas. Em suas palavras, “Um espaço, como a sala de aula, não é apenas mental nem puramente material, mas a realidade concreta vivida em toda sua complexidade. O lugar influencia o corpo assim como o corpo influencia o lugar” (ALERBY; HAGSTRÖM; WESTMAN, 2014, p.20, tradução livre). Alguns dos elementos que influenciam o campo da sala de aula e são influenciados por ele são, por exemplo: a postura mais conservadora ou progressista do professor; o conteúdo da aula; e a força do grupo como coletivo. Em alguns casos, como na cena descrita, bastou a troca entre professoras após o aviso sonoro para que as forças em campo se alterassem. Tal efeito

também foi observado por Oliveira (2013) em momentos nos quais não havia a presença de professores em sala de aula e os estudantes ficavam mais livres, transgredindo a proibição do celular e uso de boné.

Para compreender a mudança sutil, proponho que a atenção se volte para a visão de cada professora sobre a classe e como a presença de cada uma interfere no campo educacional. A visão de Moni (ProReg) sobre a turma é de um 3º ano com características de 2º ano e que possui alunos de origem boliviana “vulneráveis” e “muito fechados” (DB, 17/09/2021), algo também comum no discurso de outros professores de São Paulo que os apontam “como ‘coitados’, ‘pobres’ e com supostas dificuldades de aprendizagem” (GONDIN, MENEZES, PINEZI, 2020, p.610). A fala da professora precisa ser olhada com cautela, pois se aproxima de uma percepção discriminatória que não considera aspectos fundamentais como, por exemplo, o contexto social, a história de vida de cada criança e seus vários modos de socialização.

Bruna (ProEFis), por sua vez, diz que o 3º ano *Moviendo Montañas* é sua “melhor sala [...] em termos de colaboração”. A classe, ora vista como “mais colaborativa” e ora como “incapaz” é um fato contrastante que gera um campo de expectativas muito diferente em relação ao direcionamento e permissividade dos gestos, das pressões sobre cada criança e das interações entre elas. Durante as aulas de Matemática e Geografia, por exemplo, as forças que estavam no ambiente eram: o medo de errar, a dificuldade em acompanhar o andamento da matéria, a proibição da interação e a imobilidade desvitalizada dos corpos. Já a expectativa da professora em Educação Física, era de uma turma participativa nas atividades e, assim, as forças propunham: mobilidade, permissividade na interação, engajamento e apropriação do conteúdo. Entendo, portanto, que a troca de aulas transformou o ambiente, antes desengajado e hostil, em um Ambiente de Engajamento tão logo o sinal havia tocado, isto é, antes mesmo da mudança de espaço físico da sala para a quadra.

A professora Bruna modificou o ambiente somente com sua presença e, depois, alterou o espaço físico indo da sala para a quadra. A mudança, contudo, é mais complexa do que isso, porque diz sobre as alternativas que as crianças criam para si enquanto grupo, algo que se evidenciou no breve momento em que fiquei a sós com eles na sala. Ali já pude observar mudanças na interação, no ritmo de respiração e de movimentos que se ampliaram na cadeira e na sala. Apesar de sentadas no mesmo lugar, seus corpos puderam se articular mais no espaço e passaram a olhar também para os colegas, algo vetado na presença da professora. A turma, assim, moveu montanhas e gerou vitalidade para seus corpos, apesar do ambiente hostil.

Assim sendo, a hipótese da influência da corporeidade do professor e do modo de ensino sobre a corporeidade das crianças se sustenta. Em salas em que o ensino era mais tradicional e o livro didático seguido de maneira linear, como no 3º *Moviendo Montañas*, houve uma pressão sobre as crianças que pouco se moviam e ficavam entre se calar e tentar adivinhar o que se passava na lousa. Apesar de serem colocados em um lugar rígido de incapacidade e imobilidade - chegando a ser discriminatória - viveram também mudanças de posição ao longo do dia.

A experiência de Juan, menino de origem boliviana, retrata essa passagem de lugar fixo para posições dinâmicas. O erro e o acerto são vividos de maneiras diferentes por ele a depender do conteúdo de aula, do espaço e do adulto presente. Se tirássemos uma fotografia de Juan na aula de Matemática de Moni, veríamos um menino retraído diante da autoridade. O lugar estereotipado de ‘timidez do estudante boliviano’ ficaria congelado na imagem.

Relatos de pesquisa, como o de Oliveira (2013), descrevem o estereótipo boliviano do olhar baixo e de corpo e olhos que pouco se movem em sala de aula. Para a autora, foi comum observar, em turmas de 6º a 9º ano, o movimento restrito nas carteiras e nos espaços da escola por parte desses alunos. Contudo, tal caracterização é espinhosa, dado que entre a descrição do que se vê e a estigmatização e patologização da criança é preciso dar apenas um passo.

Pesquisas em psicologia e saúde mental de imigrantes relatam existir muitas queixas escolares e pedidos de diagnóstico psicopatológicos dos estudantes e, de forma contraditória, um silenciamento da identificação de problemas (PRIMO; ROSA, 2019). Apesar de existirem impactos psicológicos significativos na experiência de deslocamento, como apontam Cecília Bezerra, Lucienne Borges e Maiara Cunha (2019), é preciso cuidar para que a condição migrante não seja medicalizada e individualizada. Nas palavras de Felicia Knobloch, corremos o “perigo da naturalização de um discurso patologizante da experiência de migração” (KNOBLOCH, 2015, p.170). Desta maneira, é arriscado generalizar ou diagnosticar as dificuldades de socialização destes alunos, interpretando sua quietude e pouco movimento como um problema ou, por outro lado, como um sinal de boa conduta estudantil.

Para não contar uma única história, é preciso manter o tom investigativo diante desse “olhar baixo” colocando questões como: em que lugares e momentos o olhar e pouco movimento aparecem? Será que aparece em conversas entre pares, com adultos, com a família?

Desta forma, enlaço a fotografia a seu contexto e descongelo a cena para enxergarmos as alterações na postura de Juan que ocorrem em sequência e, assim, estranhar aquilo que é dito como ‘timidez’. Não considero timidez, uma vez que o menino tentou participar do

exercício de leitura do relógio; tentou acertar, quis dizer que não entendeu, viu o colega errar, ser reprovado e continuar não entendendo. Ele, então, desistiu de perguntar e se encolheu¹⁰⁵. Parecia querer participar, mesmo em sua postura enrolada, porém a estrutura didática não permitia, lhe era hostil. Apesar de falar especificamente do racismo para com pessoas negras no acesso à educação superior, Kilomba (2019) provoca uma reflexão sobre seus corpos que vivem a imobilidade porque são constantemente colocados como “fora do lugar”; não pertencentes ao espaço educacional, incapazes e impedidos de circular por ali com mobilidade. Tal experiência, pode ser semelhante à imobilidade vivida por Juan em sala. Ela afirma que,

Estou imobilizada porque, como mulher negra, sou vista como 'fora do lugar'. A capacidade que os corpos brancos têm de se mover livremente naquele recinto [universidade] resulta do fato de eles estarem sempre 'no lugar' - na não marcação da branquitude (Ahmed, 2000). A negritude, por outro lado, é significada pela marcação. Eu sou marcada como diferente e incompetente: diferente - “Você não é daqui”. (KILOMBA, 2019, p.62)

Ora, já na conversa sobre Paralimpíadas, a tentativa e erro permitiu a Juan uma postura mais móvel. Ao levantar a mão, falar, ser ouvido e errar a resposta, ele deixou a frustração ir para as lágrimas soltas no rosto e se emocionou, diferenciando-se do corpo contraído e denso que viveu na aula de Matemática. A fotografia é outra, já faz parte de uma sequência de stop motion do menino Juan que, de montanha imóvel, pode se mover com maior ou menor vitalidade a depender do ambiente que estava. Acrescento também a fotografia da cena em quadra que revela uma terceira postura do menino: Lá ele ensina, tenta, erra, acerta e acolhe o erro do outro. Quando errou não vi lágrimas nem um corpo que se enrijecia, em vez de dureza, vi plasticidade e potência em seus gestos.

Há diferenças entre o que é permitido à Juan em cada ambiente; no primeiro é dado à ele o ‘lugar de criança vulnerável que não sabe’, no segundo o ‘lugar de quem pode se arriscar e se frustrar’ e no terceiro o ‘lugar de quem pode ensinar, acertar e errar’. Desvela-se aqui percepções contraditórias de uma mesma criança, incapacidade *versus* potencialidade, e destaco a importância da luta entre essas facetas para que o ‘Juan que não sabe’ não se fixe à subjetividade da criança de origem imigrante como a única forma de ser e agir, fato este que reproduziria o dolorido processo de discriminação, vivido também por muitas crianças em

¹⁰⁵Ver Figura 7, p.116.

condições semelhantes. A ideia que o estudante tem de si mesmo não é a mesma daquela construída pelos outros que as diferenciam das demais de modo, muitas vezes, hierárquico e discriminatório. Todavia, legitimando e proporcionando espaço para a existência e resistência do ‘Juan que criativamente aprende, erra e ensina’, esta face ganhará mais força, articulação e potência dentro de seu processo de subjetivação e ele poderá se dizer de diversas formas.

Como argumentei, o adulto educador tem influência sobre esses lugares, posições e passagens que as crianças constroem para si. Podem gerar tanto campos de escuta e engajamento quanto de hostilidade e preconceito. Ao longo das entrevistas, todos os adultos trouxeram os afetos que sentem pelas crianças e que transmitem às elas. Quatro de cinco professores deram foco às interações corporais em aula relatando momentos de constrangimento, aproximação e carinho com os estudantes. Também destacaram o perigo que correm cotidianamente de serem autoritários com eles.

bell hooks (1994), ao pautar um critério para a transformação da educação no sentido multicultural, considera o medo dos professores diante da mudança de paradigma de ensino e a dor que sentem de deixar o modo autoritário de lado. Ela afirma que os educadores “ficam perturbados pelas implicações políticas de uma educação multicultural porque temem perder o controle em uma sala de aula onde não há uma maneira de abordar um assunto - apenas múltiplas formas e múltiplas referências” (HOOKS, 1994, p.35-36, tradução livre).

Pedro (ProReg), por exemplo, relata o poder que o corpo adulto tem diante da criança sem que seja preciso utilizar a fala: “Porque o indivíduo adulto pode se impor com a criança só pela presença. Ele não precisa nem abrir a boca, [é] só com o olhar” (Pedro, 13/09/2021). Tocada por sua resposta, elaborei uma pergunta de aprofundamento não prevista questionando como ele sentia seu corpo adulto diante do corpo dos alunos. Neste momento, sua fala desvelou um constrangimento com o próprio corpo. Ele lembrou uma situação em que se sentiu exposto na lousa e essa sensação de inadequação acabou por comprometer a condução da aula como havia planejado.

Aqui há uma sutileza no jogo de poder (CASTRO, 2022), entre constranger e ser constrangido, que a narrativa do entrevistado coloca em cena na figura do corpo do aluno que é constrangido pelo poder de autoridade do professor e o corpo do professor que também, de alguma forma, pode se sentir constrangido sem palavras. É possível que essa percepção de constrangimento com o próprio corpo apareça em vários momentos para professores e uma pergunta a ser aprofundada em investigações futuras é: quais os recursos e ferramentas de percepção corporal que os professores possuem para lidar consigo e com seus alunos em aula?

Neste ponto, Merleau-ponty parece nos oferecer uma pista ao dizer que a equidade de posições entre adulto e criança nunca ocorre. A criança, especialmente em seus anos iniciais, vive uma disparidade hierárquica com o adulto e, por isso, agir de modo perfeitamente justo com ela é impossível. É preciso ir encontrando a medida em termos de mais ou menos liberdade, mais ou menos escuta. Ele acrescenta a isso que

Devemos examinar cuidadosamente nossa própria atitude e evitar, em nosso comportamento, agir sobre traumas passados ao invés do que é ditado pela situação atual. É necessário ir ainda mais longe e aceitar os riscos para a criança que aceitamos para nós mesmos. Evitar todos os riscos para a criança só criará outros. As relações com a criança nunca terão uma objetividade absoluta [...]. (MERLEAU-PONTY, 2010, p.83)

Marco (AssDir) e Marina (CooPed) discutiram, respectivamente, a figura hierárquica e o modelo que o adulto assume sob o olhar dos alunos. Marco diz que sua figura como Assistente de Direção é amedrontadora por si só, a despeito da intimidade que tenha com eles. Já Marina descreveu as posturas dos funcionários da escola em festividades e como seus corpos desengajados da atividade dão informações às crianças de ausência e desinteresse. Informações sutis e sem palavras, mas que ficam marcadas na experiência dos estudantes. A pesquisa de Ana Lazare-Gabriel (2016), atesta uma dessas marcas transmitidas na relação professor-estudante quando descreve o desejo de aprendizes de origem boliviana por uma outra postura dos professores. Para eles, os educadores têm um “olhar de cima para baixo que evita o olhar nos olhos” (p. 165). Estes deveriam os enxergar mais, falar mais devagar e não os deixarem “de canto”.

Ainda sobre a postura autoritária, Bruna (ProEFis) e Pedro (ProReg) trouxeram o trabalho que fazem consigo mesmos e com os estudantes para que não se estabeleça um jogo de poder na interação. Bruna reflete como esse modo de ser que se impõe com violência está arraigado em si e o constante debate e questionamento que faz das suas ações:

é a lei de quem fala mais alto e quem manda e via violência. Eu mesmo, professora, vejo que tenho que ficar me vigiando porque eu sou fruto disso. [...] Mas eu fico me vigiando o tempo todo, o tom que eu estou usando, qual a minha intenção por trás do que eu estou falando, eu quero eles mais próximos ou quero longe, quero eles me ajudando ou quero...? Como é que eu vou passar isso para eles? É para eles perceberem que não é porque eu tenho mais de 200 alunos que eu não sei com quem eu estou, naquele momento. (Bruna, 29/09/2021)

Por outro lado, quatro professores (Benedito, Pedro, André e Bruna¹⁰⁶) relataram o carinho que sentem pelos alunos e como o vínculo com as turmas se dá pela aproximação afetiva e pelo contato físico, ação impossibilitada pela pandemia¹⁰⁷. Benedito (ProArt) afirma:

Se você tivesse vindo aqui há 3 anos atrás você ia ver que os alunos vêm e trazem flor para os professores e professoras, eles abraçam, eles têm carinho. Os professores fazem cafuné nos alunos. É uma relação de muito carinho em todos os momentos. Então, uma das violências maiores seria o fato dos alunos não poderem abraçar os professores e professoras. (Benedito, 06/10/2021)

5.4.1.3 Corpo no trabalho pedagógico

Ao circular pelas seis classes, foi possível notar diversas formas de estruturar o processo de ensino e aprendizagem, em aulas de Artes, Educação Física, Português, Matemática e Ciências. Tomando como bastidor o objetivo específico b, fiquei atenta a como certas formas de ensinar-aprender intervêm no movimento dos corpos em sala como, por exemplo, o ambiente de controle corporal nas aulas da professora regente do 3º ano *Moviendo Montañas*, discutido no item anterior. O risco do adulto exercer um poder de restrição de movimento em sala diz sobre um tipo de trabalho repressor feito com os corpos em sala de aula. Por outro lado, um rearranjo das carteiras, dispondo-as em semicírculo como observei no 2º ano *Pequeños Actores*, alterou positivamente como as crianças se moviam e se articulavam no espaço. Os estudantes argumentaram, junto à professora, os motivos de escolha do arranjo:

A professora regente pergunta para as crianças sobre a dinâmica das carteiras “Vocês querem sentar em fila ou semicírculo?”. Quando muitos respondem “círculo”, ela questiona os motivos e as crianças argumentam: “para ver o amigo” ou “para conseguir falar”. O exercício de se dizer e de exercer a democracia em sala parece estimulante para a turma. Na didática, o pensamento coletivo é o regente. (DB, 20/09/2021)

106 ProArt, ProReg, ProEFis e ProEFis.

107 Ver *Ambientes de Pandemia*, p. 147.

Marco (AssDir), ao ser perguntado sobre o trabalho com o corpo na escola, também mencionou o formato em roda para atividades dentro e fora de sala, afirmando que esta disposição permite às crianças se olharem mais, ficarem voltadas para o centro e agirem de outros modos:

Porque quando a criança está num espaço diferente, o corpo dela age de maneira diferente, né? O simples fato de você fazer uma roda - e a gente fala muito isso nas reuniões - na sala de aula com as mesas você já tem um trabalho de corpo diferente da criança. A criança não está só olhando uma nuca, mas ela está olhando em volta, para frente, né? [move a cabeça para diversos lados] (Marco, 29/09/2021)

Qual seria esse corpo de criança do qual Marco fala? Bruna (ProEFis) e Pedro (ProReg) discorreram sobre o desenvolvimento corporal e subjetivo dos estudantes a partir da gestualidade que observam e de seus ideais de educação. A professora de Educação Física narrou momentos em aula, tanto remotos quanto presenciais, em que a autonomia das crianças pareceu ser pequena em comparação à sua própria infância e ao momento etário da formação corporal em que elas se encontram. Bruna refletiu que as crianças precisam de experiências múltiplas que as auxiliem a sobreviver no mundo.

Em sua percepção, os estudantes apresentam dificuldades na coordenação de gestos, no entendimento do próprio esquema corporal e na respiração, que se mostra curta e afobada. Afirmou que “Eles estão sem noção da percepção corporal. [Têm] respiração muito torácica, ansiosa. Isso eu quero levar para eles: saber que mover o pé [em ponta e flex] não é mexer os joelhos!” (DB, 20/09/2021). Alguns dias depois, durante a entrevista, Bruna amplia a visão sobre o assunto afirmando que “A gente tem que ter um olhar político, a gente tem que ensinar as crianças a pensarem e, para isso, o nosso corpo tem que estar na ativa” (Bruna, 29/09/2021).

Ela usa a si mesmo como modelo, bem como faz uso de vídeos, imagens e músicas, para auxiliar o processo de mapeamento corporal e desenvolvimento de autonomia e criatividade, elemento que observa ser pouco incentivado pela estrutura social de consumo atual. Durante as observações, esta prática foi constatada bem como ações opostas, que aceleravam o ritmo da aula, davam foco ao modelo a ser copiado e dificultavam a exploração e criatividade.

Já Pedro trouxe à tona o desenvolvimento da autonomia dos alunos no que se refere à autorregulação de si, em especial, diante de necessidades fisiológicas, das vontades

subjetivas e do acompanhamento do conteúdo curricular. Relatou acreditar no aluno que pede para ir ao banheiro a despeito da real necessidade de urinar, uma vez que levantar e esticar o corpo também é uma vontade que pode ser atendida sem a regra estrita de não sair da sala. Uma criança sentada em uma cadeira, por exemplo, sente muita vontade de urinar, mas não vai até o banheiro com receio de levar bronca da professora. Se estabelece aí uma tensão entre o tecido excretor da criança, que precisa urinar, e uma segunda camada (mais cognitiva e/ou emocional) que a impede de se levantar e pedir para sair da sala. Um importante jogo de forças se instala entre as partes do corpo do aluno, através da tensão permanente e dinâmica entre elas, e nesta equação também se soma o poder que o educador tem de veto/autorização para ir ao banheiro. A criança precisará lidar com a situação de alguma forma: levantar e falar com a professora, urinar nas calças, fugir da sala, segurar até o intervalo, pedir a um amigo que fale com o adulto, entre outras possibilidades.

Ali é preciso estabelecer um ‘equilíbrio vivo’ entre forças que difere do equilíbrio estático ou da postura correta de bom/mau estudante, pois pressupõe uma organização e modelagem dinâmicas de “cada um, com seu corpo físico, [que] parte de um desequilíbrio específico para uma reequilibração” (CASTRO, 2016, p. 68). O adulto pode entrar neste jogo tanto exercendo um poder de controle sobre o estudante quanto como um mediador da reequilibração a ser construída de modo saudável pela criança. Pedro diz apostar no segundo e afirmou que “se o banheiro é só um passeio é o aluno que sabe [...] você [professor] vai dando estofamento para a criança poder criar um juízo de valor que é dela, e não porque eu estou me impondo. Agora... eu tenho que balizar essa relação” (Pedro, 13/09/2021).

Em termos de currículo, as atividades de Educação Física observadas se mostraram diversas em temas, ritmos, uso de espaços e habilidades corporais desenvolvidas. Foram elas: aquecimento, alongamento, jogos de Paraolimpíada e Olimpíada dos Povos Originários, dança, brincadeiras musicais e de cultura da infância.

Sobre as últimas, o professor André (ProEFis) argumentou:

o Fundamental I é uma fase [da escolarização] onde se deve priorizar as brincadeiras corporais, né? Eu acho que isso enriquece muito o desenvolvimento deles. Serve de base para essa ampliação motora, para conhecerem o corpo enquanto lugar no mundo, enquanto lugar deles no mundo. (André, 29/06/2021)

Há também o ensino de esportes em aula, contudo, André diz não oferecer para as crianças desta etapa. Já Bruna trabalha com jogos esportivos, indo para campeonatos há anos, porém relata a dificuldade, devido a certos profissionais, em desvincular a Educação Física das modalidades clássicas de esporte para que se trabalhe o movimento em sua forma mais ampliada:

[Com o 3º ano] nós estamos falando das olimpíadas de surdo e um aluno falou “Prô, a gente não vai fazer Educação Física?” “Mas nós estamos fazendo! O que a Educação Física ensina?” “Movimento do corpo humano” “E o que nós estamos fazendo aqui?”

Irene: Movimento, né?

Bruna: [É isso mesmo,] Entendeu?! Porque infelizmente temos profissionais péssimos que chegam, jogam bola e deixam a coisa rolar. (Bruna, 29/09/2021)

Os professores, André (ProEFis), Benedito (ProArt) e Bruna (ProEFis) falam da necessidade de adaptação curricular em atividades com o corpo a depender do grupo e do engajamento da turma, reconhecendo que “nem sempre a gente acerta” (André, 29/06/2021). Em Artes, por exemplo, o professor lançou mão de ações corporais para uma atividade logo após o retorno às aulas presenciais, que chamou de “desbloqueio criativo”, devido ao momento de pandemia (ver p. 157). A adaptação do trabalho diante dos imprevistos da pandemia, bem como do não envolvimento de certo aluno ou turma por questões singulares, religiosas ou culturais, é um desafio que desestabiliza o lugar conhecido do professor.

Para Mendes e Nóbrega (2004) momentos como este convocam a educação a se tornar hábil na percepção da “capacidade criativa de um corpo que, ao viver, se reestrutura mediante imprevistos, fazendo desvelar a complexa condição humana” (p. 136). As autoras, completam afirmando que, desta maneira, os educadores abrem “espaço para que os alunos possam refletir sobre suas individualidades, sobre a sociedade em que estão inseridos, permitindo também o reconhecimento da variedade de culturas e a possibilidade de diálogo entre elas” (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 136).

Assim sendo, os corpos se efetivam como parte componente da comunicação e como formadores de ambiente, ou seja, a corporeidade também pode servir como mediador da interação social para além da narrativa falada. A linguagem, assim, pode trazer à tona a construção e os usos do espaço na escola a partir de um “corpo que fala”. Maristani Zamperetti (2011), em estudo sobre corpo e artes visuais na escola a partir de espaço em Merleau-Ponty, corrobora com essa noção afirmando que “Contrariando as formas

convencionais educativas, o corpo precisa conquistar e ocupar outros espaços escolares, potencializando a materialização de nosso querer e devir no mundo” (p. 174).

O *Currículo da cidade: povos migrantes* (SÃO PAULO, 2021), fornece uma orientação pedagógica dirigida a outras formas de se comunicar para além da língua falada, dando atenção, por exemplo, para uma maior habilidade expressiva de certo aluno na aula de Artes ou de Educação Física em vez de uma boa performance em Português. Isso aproxima a escola de uma escuta para o silêncio, para as interações e suas ausências - ações que entendo se fazerem via corporeidade:

há que se adotar uma **escuta ativa**, que transcenda o som da língua falada e compreenda as diferentes linguagens que expressam bebês, crianças, jovens e adultos. O **silêncio pode nos dizer muito** se estivermos atentos a ele. Assim como a interação ou sua ausência. E a escola tem que estar disposta a ouvir e entender o dito e o não dito. (2021, pg. 54)

Outra adaptação de planejamento relatada por Bruna, foi o não envolvimento de certos estudantes de origem imigrante em danças e atividades corporais como yoga e Hip Hop. Segundo ela, isso ocorre por causa da presença das Igrejas neopentecostais nas famílias que interdita esse tipo de movimento e provocam o desenraizamento cultural destes grupos. Foi preciso modificar a aula e usar outra estratégia para que as crianças entrassem na proposta: “Então, o que eu falei foi ‘Ó, isso que nós estamos fazendo aqui é um exercício. Então, a gente tira a música e faz o exercício’ Porque exercício elas faziam e, se colocava música, virava dança” (Bruna, 29/09/2021).

Tal dado também aparece em relatos de estudantes secundaristas bolivianos em São Paulo, como é o caso de Cindy: “Minha mãe virou cristã. Ela vai para igreja, ela não participa de festas [tradicionais bolivianas]. Mas antes, ela participava [...] Minha mãe fala que isso é tipo coisa errada” (KOHATSU, BRAGA, FELIPPE, 2022, p.196). O veto à dança - como uma expressão cultural de pertencimento, de visibilidade e assertividade da história de um povo - pode significar, como sugeriu Bruna, um desenraizamento forçado e opressor para certos estudantes de origem boliviana que antes se identificavam com tal expressão artística. A artista paraguaia Patricia Villaverde, em texto de Braga e Carvalho (2021), afirma que a dança tem papel fundamental na valorização da cultura, do reconhecimento da presença de compatriotas vizinhos e, inclusive, na possibilidade de quebrar paredes de preconceito e xenofobia. Stroher e Grando contribuem afirmando que,

Um posicionamento como este, pode inverter a lógica colonial de controle dos corpos e propor de modo crítico, uma interculturalidade que seja atravessada “por esse olhar de si, compreendendo as marcas que constituem as aprendizagens corporais nas relações cotidianas, [e pelo] os processos históricos de lutas pela afirmação das identidades. (STROHER, GRANDO, 2021, p.5)

A percepção de desengajamento vinculado à religião também dialoga com as observações de Lleixà e Nieva (2020) que encontraram um isolamento gradual de meninas imigrantes muçulmanas em aulas de Educação Física na Espanha, sendo este mais perceptível na medida em que estas amadureciam. Hipóteses sobre os motivos de isolamento, contudo, precisam ir além da simples caracterização da situação e trabalhar, como as autoras pontuam, a favor de uma formação para os professores baseada na diversidade, nas habilidades de comunicação intercultural e nas reflexões de gênero. Jogos e brincadeiras de origem europeia ou americana, como o futebol, vôlei e basquete costumam ser predominantes em aula e podem ser substituídos por atividades decoloniais de matrizes afro-brasileiras e latino-americanas, algo incentivado pelo *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2021) e descrito como parte da prática cotidiana pelos dois professores de Educação Física entrevistados. André, por exemplo, comentou o tema se incluindo no caldo cultural brasileiro, como homem de origem imigrante japonesa:

Eu tentei buscar algumas atividades de matriz indígena e de matriz africana. A gente ainda tem, enquanto brasileiros - não no caso eu, mas como povo -, a maioria tem uma descendência afro ou indígena, eu acho importante resgatar essas raízes e também trabalhar com essa identidade cultural. (André, 29/06/2021)

Para a Coordenadora Marina, a construção pedagógica do trabalho com o corpo precisa ser pensada em conjunto. Em 2020, ela reuniu a equipe da área de Educação Física e escutou o pedido de desenvolvimento e mudança curricular em três pontos. São eles: não manter o ensino eurocêntrico, privilegiar a infância com experiências corporais multiculturais e proporcionar saúde física. Disse que, apesar de não haver consenso entre todos os educadores, querem dar maior visibilidade e “poder para essas áreas que não são valorizadas funcionalmente na sociedade” e, além disso, investigar “como se produz conhecimento corporal, mas do ponto de vista do aluno, não da repetição” (Marina, 25/02/2021). Para isso, é

necessário que disciplinas como Artes e Educação Física ofereçam espaços de protagonismo e pesquisa ao estudante. Assim, a escola cumprirá seu papel de

fazer a pessoa se descobrir diante das coisas que existem no mundo. E acreditar que ela pode, dentro das possibilidades econômicas que o nosso capitalismo vai cercear, que a gente possa sonhar ser outra coisa. Eu acho que tem muita gente que gostaria de ter outras experiências corporais e que não tem porque não vislumbra a oportunidade de ter, entende? (Marina, 25/02/2021)

Quanto a esta batalha, Medina (1990), afirmou que “no fundo a luta de todos nós deve ser uma luta por mais vida, uma luta dos corpos por sua libertação” e, completando, diz que devemos buscar “a todo momento a humanização do próprio corpo, este pedaço de mundo tão carente de humanidade” (MEDINA, 1990, p. 109).

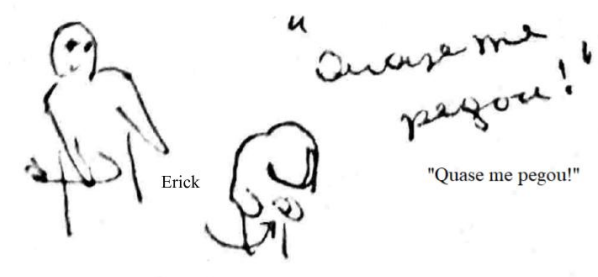
5.4.2 Cena: Erick e os *Pequeños Actores*

No terceiro dia de imersão na escola, 20/09/2021, vejo a turma de 2º ano rapidamente desvelar seu ritmo de grande intensidade e aceleração. São nove crianças falantes e animadas que mantêm essa característica a despeito do espaço em que estão e do professor que os acompanha. Reclamam das tarefas, fazem poses e atuações sobre o que se passa com eles, parecem querer chamar a atenção dos colegas e dos adultos.

Dado essa postura teatral, batizo-os de 2º ano *Pequeños Actores*. São três meninas - duas brasileiras e uma de origem imigrante - e seis meninos - apenas um de origem imigrante. As crianças conversam muito entre si, menino com menina, brasileiro com criança de origem imigrante e vice e versa. Eu não vejo, a princípio, diferença de tratamento na turma em relação à etnia. As duas crianças de origem imigrante, Erick e Lanny, se relacionam com os demais, interagem, buscam os colegas e são buscados. Lanny com menos expansividade e Erick já mais ativo, olham nos olhos dos colegas e participam em aula. Buscam o que querem, se concentram na atividade, param, riem, saem do lugar para falar com os outros.

Erick é um desses atores da turma que, à sua maneira, chama atenção dos colegas e professores para si. Durante a aula com a regente Samira, por exemplo, ele vai ao banheiro e, na volta, compartilha com Guilherme, brasileiro negro, o que aconteceu em sua aventura fora da sala. Afastado do amigo por uma carteira, Erick

Figura 9: Erick narrando sem palavras, 2º ano
Pequenos Actores



executa manobras com seu corpo e faz gestos teatrais contando o que lhe passou sem dizer uma palavra. Eu tento ler seus gestos que são rápidos, animados e silenciosos para não chamar muita atenção da professora e conseguir, ao mesmo tempo, transmitir ao colega a história. Parece contar que alguém quase o atropelou no corredor; ele dá um giro, se esquiva de um alguém imaginário que “quase me pegou!” e, depois, suspira profundamente como se dissesse “aquela foi por pouco, amigo!”. Guilherme o olha com atenção e assente, não se move muito ao acompanhar a narrativa corporal do amigo. Erick encerra, se senta e retoma a tarefa de sala. Mais tarde, Guilherme passa um bilhete debaixo da carteira para Erick. O jogo de não palavras faladas persiste.

Já na aula de Artes no ateliê, enquanto recortam personagens para o teatro de sombras, Lucas, brasileiro branco, se aproxima de Erick que está sentado. Dá uma batida sem muita força na cabeça do colega com um papelão em tom de chacota. Erick se esquiva ligeiramente e segue olhando para seu trabalho. Então, Lucas começa a passar o papelão sobre o cabelo liso, curto e espetado do colega. Deixa de lado o papelão e passa a entrar em contato tátil com as mãos, tocando o cabelo de Erick. Fica ali se demorando na sensação que o cabelo do colega lhe dá. Seus olhos deixam de olhar para o que faz, as mãos seguem se movendo na cabeça do outro em ritmo desacelerado e calado.

Ambos os cabelos são semelhantes por serem lisos e curtos. Ambos são diferentes pela cor, um preto e o outro castanho claro, pela densidade, um grosso e outro fino, e pelo estilo, um espetado outro caído. Erick, por sua vez, recebe o toque de início sem se mover e para de desenhar mirando o horizonte. Fico confusa, não consigo dizer se a pausa na atividade e a desaceleração de suas ações se refere a um incômodo ou se ele experimenta uma curiosidade ao ser tocado - pelo papelão e pelas mãos do colega. Ali, no momento, parece que ambos estão vivendo um contato pele a pele, não sei se bom ou se ruim.

Nenhum dos dois fala nada, as outras crianças seguem em suas ações próprias e eles permanecem na experiência tátil juntos sem contato visual. Passado um curto tempo, Erick levanta os braços e os sacode no ar, expulsando Lucas para longe como se afastasse um inseto que zumbe em sua orelha. Lucas ri, sai do estado de experiência sensorial, se afasta e diz com seu tom jocoso “Pô, quero arrumar seu cabelo...” Fala isso sem ter nenhuma intenção de voltar a tocar em Erick e, este, ajesta com as mãos seu próprio cabelo e volta a desenhar.

Mais adiante, Erick chega perto da mesa de Maria, brasileira branca, para mostrá-la como seus cadernos são parecidos e Maria o responde com entusiasmo. Ele observa Carol, brasileira negra, que está ao lado de Maria

brincando de lançar um lápis para cima. Logo sequência, Erick lança um lápis em direção à Carol e ambos começam a se atacar jogando materiais um no outro. A brincadeira se intensifica e levantam fazendo um pega-pega espontâneo pelo ateliê. Correm e riem, Erick é veloz, sinuoso nos movimentos, cutuca e foge das mãos de Carol, que prefere lançar o lápis de longe do que correr atrás do colega. O professor Benedito (ProArt) vê a movimentação e chama a atenção de ambos que voltam para a mesa. Os lápis, no entanto, seguem no chão testemunhando a interação.

Uma conversa surge entre as mesas e envolve todos da turma. Registro o diálogo feito enquanto recortam as figuras, mas não anoto com precisão o autor de cada frase:

“Eu tenho medo de barata”, alguém conta.

“Nunca tem barata na minha casa”, diz Erick balançando a cabeça.

“Quer que eu arranje uma para você?” diz Lucas, levantando uma sobrancelha enquanto rabisca.

“Quero” Erick responde e volta a atenção para seu desenho “Vou pintar aqui de vermelho”.

“Na minha não tem barata, mas tem lagartixa” alguém responde.

“Na minha não tem nem lagartixa nem barata” diz Carol se apumando na cadeira.

Guilherme diz suspirando enquanto pinta “Agora não tem mais ratos na minha casa” e a conversa temática se encerra.

Enfim, já ao final da manhã em aula com Samira, Erick espontaneamente propõe uma brincadeira de “vivo e morto” com alguns colegas. Ela observa o grupo e permite que a brincadeira se expanda para toda sala. Eu também me incluo no jogo sob os comandos do mestre Erick que exclama ora “Vivo!” ora “Morto!”. Lucas, surpreso, comenta: “A pesquisadora-professora está fazendo também!”. O sinal toca e a turma se prepara para ir embora.

A turma de 2º ano *Pequeños Actores* possui uma proporção de apenas dois alunos de origem imigrante para nove crianças em sala. O foco da narrativa desta cena em atos é Erick, menino de origem imigrante muito animado que ora fala, ora se cala, ora se movimenta muito, ora paralisa. Seu modo de ser me intrigou e produziu inquietações diante de seus duplos movimentos de se aproximar e afastar e de ser afastado e aproximado pelos colegas. Ampliando a discussão junto à literatura e aos relatos dos educadores, discorro sobre os toques e a ambiguidade na compreensão de ações de repulsão e atração (item 5.4.2.1) e também sobre as múltiplas formas de silêncio que as crianças de origem imigrante vivem (item 5.4.2.2).

5.4.2.1 Ser tocado e tocar: nojo, curiosidade e ambiguidade

A vida que circulava entre os corpos da turma *Pequeños Actores* era expansiva e indomável, ou seja, no intenso fluxo de falas e ações das crianças não parecia haver educador

que mantivesse a ilusão de controle da classe, apenas um certo manejo das forças de vida do grupo. Isso fez com que eu, na posição privilegiada de não professora, testemunhasse interações que permaneceram no *campo das crianças-alunos* sem chegar ao conhecimento do adulto-professor. A cena traz dois destes momentos: a conversa sobre baratas e o tapa-toque de Lucas em Erick.

Começo pelo último, pois este provocou questionamentos, ambiguidades e múltiplas tentativas de compreensão. Erick foi tocado por Lucas de duas formas (com o papelão e as mãos) e este se aproximou do colega, sem que aquele se aproximasse também. A experiência de *ser tocado* e de *tocar* pode ser muito distinta uma da outra, em particular se considerarmos o contexto de proibição do toque dado o distanciamento social. Erick, ao ser tocado parou sua ação de desenhar e paralisou, para somente depois, afastar o colega que se justificou dizendo “Pô, quero arrumar seu cabelo” (DB, 20/09/2021).

Mas ficou evidente que Lucas não estava “arrumando” o cabelo de Erick, essa palavra não traduziu por completo o que ele estava fazendo, muito menos o que estava acontecendo ali. Erick não o respondeu verbalmente e tocou a si mesmo, alisando o cabelo que significa, talvez, uma ação de restituir a percepção de si e um recurso para “limpar a marca” deixada pelo toque do outro. Olhos e palavras não foram necessários para estabelecer aquela conexão estranha ou, talvez, a palavra e o olhar ainda não existiam; estavam para nascer ou permaneceriam sem nome. A sensação das duas crianças era distinta, porém compartilhada.

Como uma adulta que testemunhou uma situação dúbia, vivi duas forças, sendo a primeira de interromper a ação de Lucas e classificá-la como errada e, a segunda, de acompanhar a interação sem interferir. Marina (CooPed) e Pedro (ProReg) afirmaram que a interrupção é o gesto mais frequente dos professores como forma de ensinamento de respeito ao corpo do outro. Eu, contudo, escolhi a segunda via, por estar curiosa justamente neste espaço entre a experiência e o nome (tradução em palavras) que damos a ela. Ademais, não vi no semblante e na postura de Erick nada que, de pronto, me mostrasse seu incômodo e a postura de Lucas também era indecifrável. Quais sensações Erick teve ao ser tocado pelo papelão e pelas mãos do colega? E este, que experiência tátil, viveu ao tocar os cabelos de Erick? O que, na dinâmica de atração-repulsão entre eles, permitiu o toque e o que, em determinado ponto, expulsou para longe quem tocava? Como curiosidade (atração) e nojo¹⁰⁸ (repulsão) se tornam tão próximas em uma mesma experiência? E, sem retirar dela a perspectiva social e étnica, quais as nomenclaturas possíveis para descrever o momento?

108 Nojo é entendido aqui como emoção humana básica que deriva em várias formas de repulsão como, por exemplo, incômodo, vergonha ou inconformidade.

Ao tentar encontrar interpretações, registrei o ocorrido no caderno e, depois, revisei minha memória muitas vezes, chegando a sonhar com ambos e até dançar a cena para senti-la em meu corpo. Porém, o elemento desconcertante do episódio seguia ali inacessível, sem fornecer respostas fáceis, e eu seguia sustentando o não-saber. Com o intuito de criar uma hipótese de agressão e/ou de engajamento, indaguei se Erick e Lucas interagiram também em outros momentos, mas, com exceção do diálogo durante a interessante conversa sobre baratas, eles não se aproximaram nem se agrediram no decorrer do dia. Fato este que não se configura em informação suficiente para afirmar se a relação de ambos costuma ser positiva ou negativa.

Trago três elementos para engrossar o caldo de discussão. O primeiro é considerar a caracterização estereotipada que os cabelos dos bolivianos têm no histórico desta EMEF e tantas outras escolas, como apontam Gondin, Pinezi e Menezes (2020), sendo estes ditos como nojentos, sujos, com pediculose ou, em contraposição, como cabelos compridos bem arrumados. Os cuidados e conflitos com o cabelo também vão dizer sobre identidade étnica. Com licença poética, me arrisco a olhar para o Cabelo que, com *C* maiúsculo se torna Cabelo-coletivo, e ganha força para a luta de afirmação, bem como, força no ato discriminatório. Quando o Cabelo está em cena o cabelo tátil, aquele vinculado às experiências singulares que podem ser boas e ruins, pode ocupar menos espaço.

Erick e Lucas experimentaram paradoxalmente tanto o cabelo com *c* minúsculo, isto é, a diferença dos cabelos em suas forças de atração e repulsão sem palavras, quanto o toque atravessado pelo Cabelo, marcado socialmente com o *C* maiúsculo – apesar de Lucas não demonstrar nojo ao tocar em Erick. E, a partir desse gesto duplo, o que está estabelecido como “cabelo” fica bagunçado e se emaranham os fios bem assentados entre a criança de origem imigrante e a brasileira.

O segundo ponto é como Erick estabeleceu relações com outras crianças da turma ocupando, não só o lugar de quem é tocado e paralisa, mas diversas outras posições como, por exemplo, a de mestre (brincadeira de Vivo ou Morto com toda a turma) e a de provocador (pega-pega de lápis com Carol). Nesta última, Erick se aproximou lançando um lápis para causar uma reação dupla de repulsão e atração na colega e experimentou curiosidade, provocação e divertimento. Carol reagiu e correu atrás dele rindo e sentindo raiva concomitantemente. Assim como Lucas com o papelão, Erick se aproximou para *provocar um toque* no outro, mas é diferente de Lucas, pois cada um tem seu ponto de partida particular (história pessoal, relacional e social).

Ações como essa, que querem engajar o outro - seja em uma brincadeira ou agressão -, podem (ou não) ser recebidas como um ato agressivo/hostil pelo receptor. Mas são provocativas, a intenção é instigar o outro a se mover e interagir. O menino de origem imigrante, conseguiu viver a posição de quem toca, provoca e interage com muito movimento, porém, ao ser provocado, experimentou um congelamento gestual momentâneo. Destaco aqui como o nosso olhar explicativo como adultos, ao perceber não apenas um evento isolado e sim o entrelaçamento entre eles, pode considerar a diversidade das experiências - algumas vezes contraditórias - que uma criança pode ter diante da palavra “provocar”, por exemplo. Há momentos de provocação em que Erick sabe agir e movimentar-se e momentos que não. Cabe perguntar: quando isso acontece? Com quem? Em que frequência? Como isso acontece em outros espaços para além da escola?

Nesta direção, a visão de Marina (CooPed) vem agregar um terceiro ponto à interpretação. Durante uma reunião de devolutiva, ao escutar minha dúvida sobre a compreensão da cena, ela relatou um acontecimento importante na vida de Erick:

Se você estivesse falando de outra criança eu poderia ter pensado diferente, mas é do Erick que você fala. E, neste ano [2022], a irmã dele entrou na escola e começou a dizer que apanhava em casa. O Erick nunca abriu a boca sobre isso e ficou bravo com a irmã quando ela falou para nós. Eles são completamente diferentes, Erick não fala nada e a irmã fala muito. Eles estão abrigados agora, sofriam violência doméstica da família. Por isso, nesse caso com o Lucas eu vejo o Erick como passivo, ele estava incomodado. (registro não literal da fala de Marina, DB, 06/08/2022)

O relato de Marina confere uma camada de sentido relevante para o entendimento da diferença gestual de Erick, ora muito ativo e, diante de Lucas, “passivo”. A experiência de ser agredido em casa era uma realidade para ele e, talvez, a reação de não se mover fosse um recurso que tinha diante da violência que sofria. Não se mover nesse sentido, pode ser um gesto de proteção e sobrevivência aprendido, assim como fingir-se de morto na brincadeira de Vivo e Morto. A falta de reação que o menino teve, e que deixou difícil o entendimento para o adulto da cena, se mostra semelhante à ausência de comentários sobre o que ele vivia em casa durante o período escolar. Mesmo estando Lucas espontaneamente atraído por tocar Erick sem ter intenção de agredi-lo, por exemplo, vemos que Erick provavelmente não viveu atração e curiosidade mútuas. Seu gesto final de afastar as mãos do colega e alisar o próprio cabelo nos dão pistas sutis de seu incômodo e, conhecendo sua história, um incômodo marcado por

várias experiências dolorosas. O uso das palavras “talvez”, “provavelmente” ou “poderia” são propositais aqui, pois é crucial lembrar que, de certo modo, nunca alcançaremos de fato a experiência vivida pela criança; o que temos são possibilidades interpretativas.

Ampliando a discussão sensorial para além do tato, encontrei pesquisas que relatam a caracterização dos estudantes de origem migrante pelo cheiro e higiene corporal (BRAGA, 2019a; FREITAS, SILVA, 2015; GONDIN, PINEZI, MENEZES, 2020; OLIVEIRA, 2013; PRIMO, ROSA, 2019). Gondin, Menezes e Pinezi (2020) investigaram as relações entre estudantes bolivianos, educadores e seus pares brasileiros em uma escola paulista de EF Anos Iniciais. As autoras pontuam o modo como a identidade dos bolivianos, na visão dos profissionais, está associada à falta de higiene e más condições de saúde como, por exemplo, mau cheiro, presença de piolhos nos cabelos e lesões e manchas na pele.

Aqui, a relação com a alteridade é atravessada pelo olfato, tato e visão e podem nos indicar vestígios de uma interação intercorporal de caráter pré-reflexivo, porque se estabelece na repulsa ou no afastamento do outro, antes mesmo de se tornar consciente ao sujeito pensante. Com essa hipótese, não tenho a intenção de naturalizar a discriminação associando-a à emoção de nojo de determinados corpos, muito pelo contrário.

Defendo que nos aproximarmos dessa sensação e o que ela provoca nos corpos é um caminho para reconhecer as marcas sociais e padrões de saúde sustentados por sujeitos pensantes, mas que também perpassam por sujeitos sentientes. Como Castro (2022) afirma, “os corpos sustentam a vida em si entre a fome, o amor, a agressão, as pressões, a dor e o prazer e, acima de tudo, antes mesmo de formarem padrões ético-morais de convivência estabelecidos pela consciência e cognição” (p. 32).

A compreensão de que se afastar de alguém que “cheira mal” é realizar um ato discriminatório é uma reflexão consciente muito importante a ser feita. No entanto, o mero entendimento cognitivo pode não dar conta de *alterar as sensações* físicas que se terá diante do odor desse corpo ou, então, de *alterar as ações* subsequentes à sensação perceptiva – esta imbricada em um imaginário coletivo muitas vezes discriminatório. Assim, ações como afastar-se e repelir o outro que está “cheirando mal” são mantidas e acabam por limitar o toque, a proximidade, a curiosidade ou o carinho para com o colega/aluno. Como exemplo, trago o relato de Pedro (ProReg) sobre a desmistificação dos motivos do odor, a partir da formação de educadores da EMEF com um equipamento de saúde:

Numa das nossas formações, recebemos o trabalho de uma equipe de saúde da região que atende muito essa galera [imigrantes bolivianos], para nos dar dicas porque... Por exemplo, você já deve ter ouvido falar - que é claro, é um dissenso isso - mas popularmente se diz “Ai, o boliviano fede” e esses profissionais de saúde disseram “Gente, isso procede em parte. Eles não fedem porque naturalmente eles fedem. Eles são pessoas como a gente [...] mas aqui eles estão fedendo, por quê? Nós temos o fenômeno de exploração da mão de obra dessa gente. Que muitas vezes trabalha em regime escravo e eles estão todos reunidos num grande salão com a máquina de costura que tem um quadradinho assim, que é um banheiro com uma pia”. [...] E os meus pares precisavam ouvir isso. (Pedro, 13/09/2021)

A percepção de que a higiene é um diferenciador entre os alunos bolivianos e os demais também é abordada por Domenech (2014), em pesquisa em uma escola na Argentina. Contudo, o relato dos professores é oposto ao descrito por Gondin, Menezes e Pinezi (2020), pois afirmam que as crianças bolivianas têm uma higiene “impecável” e associam a isso a postura de respeito à autoridade, o que os caracterizaria como “bons alunos” para as exigências e padrão escolar. Com esta diferença de relatos, é possível ampliar e complexificar as discussões sobre identidade e interações que estudantes de origem boliviana vivem na escola a depender do contexto territorial e socioeconômico, de história migratória e dos modelos que existem nas escolas. Ter “mau cheiro” ou ser “asseado”, portanto, não diz respeito a esta ou aquela etnia ou cultura, trazendo à tona vivências e explicações compostas por múltiplos fatores.

As crianças, apesar de muitas vezes reproduzirem padrões sociais, também experimentam relações não adultocêntricas em relação ao nojo, por exemplo. O diálogo espontâneo da turma *Pequeños Actores* sobre as baratas, lagartixas e ratos, abre espaço para que nós, adultos, nos aproximemos de seus mundos infantis particulares e compartilhados. Percebi o momento como cômico, ri e ao mesmo tempo fiquei intrigada com a experiência dos bichos que circulam pela casa de cada um - na realidade e na fantasia - e de como a conversa era muito distinta do que socialmente esses animais indesejados nos causam: nojo, medo e estranhamento. Casas com infestação de bichos também são casas discriminadas como sujas e o rótulo de “sujeira” se estende, muitas vezes, a *quem* mora nelas.

O inusitado da cena, portanto, foi a oposição a essa lógica, já que as crianças falaram sobre o assunto como se discutissem quem tem ou não gato e cachorro em casa. O nojo e o medo faziam parte, mas não a partir da perspectiva adulta que diz, por exemplo, “Eca, barata! Vou exterminá-la” ou “Você é sujo, porque tem baratas em casa”. Havia menos julgamento e mais testemunho das experiências particulares de cada criança e estas eram compartilhadas com os pares. Ali era possível ter medo de barata, não ter uma em casa, oferecer uma de

presente, aceitar o presente, não ter barata mas ter lagartixa, ou nenhum dos dois e, ainda, com alívio, não ter mais ratos circulando pelos cômodos. Crianças de origem imigrante e brasileira, negras e brancas encontraram um espaço para falar de si.

Como Castro (2022) afirma, comunicar as próprias experiências possibilita o compartilhamento de “ações e narrativas, integrando modos e ideias e relacionando experiências próprias com experiências coletivas”, algo que pode ser feito “entre palavras, movimentos, sensações, emoções, gestos e expressões” (p. 55). Assim, interessa lançar uma questão para pesquisas futuras: como compartilhamentos dentro de escolas sobre nojo, curiosidade, atração e repulsão contam sobre a vida familiar, escolar e subjetiva de cada criança? Algo que se constatou na turma *Pequeños Actores* é que o universo da casa pode emergir, por exemplo, durante uma atividade de Artes dirigida que garanta certa liberdade na interação entre pares. Isso indica que um ambiente como este, mesmo sem ter tal intenção pedagógica, pode se configurar como um espaço seguro para que assuntos de foro íntimo - que dizem respeito também a temas sociais como moradia, discriminação e desigualdade - cheguem à superfície. Mas também podem dar pistas ao educador da situação de crianças que, como Erick, se esforçam para preservar uma ideia de lar harmônico e limpo, mesmo que não seja a sua realidade.

5.4.2.2 Silêncios de diversas formas: “Vivo! Morto! Vivo!”

Na brincadeira de Vivo e Morto, deveras conhecida no repertório das infâncias, temos um mestre que comanda os demais que ora devem ficar em pé (vivo) e ora se abaixar (morto); o jogo se torna dinâmico a ponto de confundir o momento entre “morrer e viver” e aqueles que perdem o ritmo desse pulso saem da brincadeira. Neste tópico, criarei uma ponte interpretativa entre os gestos vivos e mortos das crianças de origem imigrante e a multiplicidade de silêncios e silenciamentos em jogo.

Erick, menino de origem imigrante, tomou a frente e propôs Vivo e Morto aos colegas no final da aula. Com sensibilidade, a professora regente estendeu a atividade ao resto da turma legitimando Erick como “condutor mestre” dos demais. Lembrando de sua história de violência familiar e sua paralisia diante do toque de Lucas, o menino pode experimentar ali outro pulso: o pulso de quem comanda a ação e não-ação dos outros. Entre estar ativo e passivo e entre falar e calar durante as interações, ele comandou a vida e a morte de seus colegas pela fantasia do jogo, usando sua fala para mover outros corpos. Aqui não houve silêncio por parte dele, que era protagonista, e sim sua voz que provocava movimentos e

silêncios corporais na turma. Já ao interagir com Guilherme, brasileiro negro, ele fez diferente e se manteve em silêncio de palavra usando o próprio corpo em movimento para narrar o evento que se passou. Posso inferir que, na situação com Guilherme, o silêncio (de palavras) de Erick era vivo, já diante de Lucas seu silêncio (de palavras e gestos) era morto e, na situação de comando, sua voz era o elemento provocador de silêncios vivos (de corpo e palavra). Pulsos paradoxais de silêncio e fala convivem dentro da experiência escolar de Erick.

O silêncio não é uniforme entre as crianças, em especial aquelas que vivem sob a condição de imigrantes bolivianos, e são repetidamente rotulados como ‘silenciosos’. Se ampliarmos a reflexão, convidando a quietude de outras crianças, veremos que o silêncio de Veronica é diferente do silêncio de Erick, que é diferente da não fala de Juan, que é diferente da falta de silêncio de Jhoselin. Os quatro de origem imigrante, mas com repertórios e modos de ser que divergem entre si.

Como discuti na página 76, Veronica é aluna do 1º ano *Semillas* e revelou um modo de agir que “pede” quietude de quem se aproxima dela. Foi a única criança descrita por um colega brasileiro que me disse “Ela é tímida” (DB, 30/08/2021, fala de Maria Clara). Teresa (ProReg) confirmou afirmações como essa “As crianças diziam que ela não falava” (Teresa, 08.09.2021). A turma conta também com Jhoselin, origem boliviana, que animada fala muito em aula se movendo em todas as direções seja sentada em sua cadeira, seja pela sala.

Se olharmos só para a “falta das palavras” em uma cena de silêncio não haverá espaço para que a experiência viva da criança que está quieta encontre passagens e soluções diferentes do rótulo “ela é tímida”. Também podem ficar ocultos os processos de silenciamento institucional e social aos quais a criança está sendo submetida. A quietude, que tem seus momentos de *passagem* durante o desenvolvimento infantil, se torna um lugar *fixo* quando, por exemplo, afirmamos categoricamente que “Juan é quieto”. Como foi explorado no item 5.4.1.2, Juan, 3º ano *Moviendo Montañas*, é visto pela professora como calado, fato que logo se associa à justificativa “Juan é quieto *porque é* ‘vulnerável’” ou *porque é* “incapaz” ou, então, *porque é* “boliviano”. Uma grande frase silenciadora e violenta pode surgir daí: “Juan é quieto porque é incapaz, vulnerável e boliviano”. Se assim considerada como verdade, a sentença se torna incongruente com o Juan vivo que, minutos depois da quietude na aula de Matemática, experimentou movimentos animados, expansivos e desajeitados ao me ensinar com primor a atividade de Educação Física, por exemplo. Seguindo com o paralelo de morto e vivo, a ‘verdade morta’ e discriminatória irá ocultar e impedir as ‘verdades vivas’ das ações, palavras e silêncios de Juan.

É preciso cuidar para que o silêncio se desdobre em muitos silêncios dentro da escola, ambiente que diversas vezes capta apenas a homogeneidade do discurso e cultura. Como afirma Candau (2016) “Tudo [na cultura escolar] parece favorecer a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade” (p.814). Assim, cabe enxergar a diversidade e a pluralidade de experiências para que as quietudes dos estudantes não ganhem apenas um sentido e seja possível diferenciar os silêncios singulares, dos coletivos e dos processos de silenciamento.

O silenciamento diz sobre o lugar institucional atribuído aos alunos bolivianos por parte da escola. Pesquisas apontam um discurso escolar que os caracteriza com postura “submissa”, a partir do silêncio, da discrição e, muitas vezes, da boa atitude em sala de aula. A postura de “bom aluno” como vantajosa, porque eles não “incomodam”, é relatada por Gondin, Pinezi e Menezes (2020) e Oliveira (2013) e esta última associa o silêncio ao isolamento do estudante, o que não parece ser para os professores um ponto de conflito. Contudo, tal descrição encontra discordâncias no decorrer dos próprios estudos e outros questionam a atribuição desta caracterização, como exponho a seguir.

Miyahira e Sayar (2020) questionam o estereótipo de “bom aluno” visto que a postura calada não está associada, necessariamente, a um maior empenho e bom rendimento na escola. Como exemplo observa que, apesar de quietos, alguns meninos bolivianos do EF Anos Finais assistiam a vídeos no celular durante as aulas, assim como os estudantes brasileiros. Ele aponta a invisibilidade na participação durante as aulas, tal como na elaboração de dúvidas e em trabalhos de grupo, visão confirmada por Carvalho (2015).

A noção de aluno modelo porque é calado é problematizada por alguns autores e por documentos oficiais, como é o caso do *Currículo da cidade: povos migrantes* (SÃO PAULO, 2021), que trata do silêncio do estudante como um recurso de autodefesa com a intenção de “não ser notado ou para evitar ser alvo de mais hostilidade e incompreensão” (p.81). Pedro (ProReg), relata presenciar um silêncio semelhante ao descrever a discriminação explícita que ocorria na escola:

E, naturalmente, as respostas para se proteger eram o silêncio - [o aluno] não se voluntaria para nada, não pergunta, aceita tudo e fica calado - e, nos momentos livres de interação, não interagem a não ser entre eles. [...] acho que era uma forma natural de se proteger daquele contexto [de discriminação] aqui da escola. Isso me incomodava muito, me incomodava por demais. (Pedro, 13/09/2021)

Kilomba (2019) vai além e se refere ao silêncio trazendo a perspectiva do emudecimento como uma resposta corporal à discriminação, em específico ao racismo, por ser esta uma experiência que marca violentamente o corpo. E o corpo, como forma de proteção ao trauma, inscreve-se no campo do indizível:

A necessidade de transferir a experiência psicológica do racismo para o corpo expressa a ideia de trauma no sentido de uma experiência indizível, um evento desumanizante, para o qual não se têm palavras adequadas ou símbolos que correspondam. Geralmente, **ficamos sem palavras, emudecidas/os**. A necessidade de transferir a experiência psicológica do racismo para o corpo - soma - pode ser vista como uma forma de proteção do eu ao empurrar a dor para fora. (KILOMBA, 2019, p. 161, grifo nosso)

Santos (2018) aborda o silêncio na Educação Infantil como silenciamento das narrativas das crianças imigrantes por serem estas ora marginalizadas e, portanto, sem permissão de voz própria, e ora são tidas como “iguais a todo mundo”, o que camufla preconceitos e igualmente as silenciam.

Giovanna Magalhães e Flávia Schilling (2012), em estudo sobre a comunidade boliviana em São Paulo, defendem o silêncio dos estudantes como uma presença ambígua na escola, dado que ele não expressa apenas uma manifestação singular e “problemática”, mas também o silenciamento político e legislativo diante do outro que é estranho:

E o que diz esse silêncio? Medo? Indiferença? Respeito à instituição escolar e reverência ao/à professor/a? De outro lado, colegas, professores, funcionários da escola, que sabem muito pouco sobre eles e elas. Num primeiro momento, **essa presença parece despertar uma reação ambígua: parecem estar perto e longe ao mesmo tempo, mas ainda são estranhos, em todo caso**. E, se causam estranhamento, diz Mafesolli (2001), é porque já são parte. (MAGALHÃES; SCHILLING, 2012, p. 60, grifo nosso)

A respeito da relação entre perto e longe e entre estranhamento e familiaridade, Bruna (ProEFis) relatou seu processo pessoal de entendimento das diferenças. Afirmou que sabia pouco sobre os motivos das diferenças na postura e silêncio (olhar e fala) das crianças bolivianas e, em determinado momento, participou de uma formação com uma mãe e professora de origem boliviana. Esta trouxe elementos culturais que colocaram em perspectiva o excesso de barulho comum aos brasileiros e a quietude comum aos bolivianos, o

que estimulou Bruna a integrar elementos novos à sua percepção, reformulando sua própria postura de estranhamento e tornando mais plural sua visão sobre seus alunos:

Isso que eu te falei, que eu não entendia porque eles eram mais silenciosos, mais quietos, os bolivianos, olhavam para o chão. E, nesta palestra, algumas respostas vieram para mim. Por exemplo, a professora que é mãe boliviana, casada com brasileiro, falou “Vocês, brasileiros, falam muito alto, as crianças ficam assustadas”. E ela é professora, e eu comecei a “É, nossa... é verdade” [faz movimentos de compreensão e pensamento com a mão e a cabeça indo e voltando] Porque a gente fala alto e assusta eles e eles estão acostumados a falar baixo. Eles estão acostumados a sentar e conversar. Até pela própria descendência indígena, eles estão acostumados a sentar em roda, conversar e ouvir, isso faz parte da cultura deles. (Bruna, 29/09/2021)

Encontrar respostas e ferramentas novas para lidar com os estudantes de origem imigrante é uma tarefa que também inclui atentar para os silêncios e falas em seus múltiplos sentidos. Nos lugares onde a palavra não está cartografada, é possível encontrar experiências intensas e sublimes que confundem a simples categorização do que a criança de origem imigrante é ou deixa de ser, se expressa ou deixa de se expressar. Santos (2018) diz que ao narrarmos, cantarmos, pintarmos e politizarmos as interações entre as crianças, desde a EI, estas poderão ser legitimadas como co-construtoras de políticas transculturais destinadas a elas mesmas. Fendas vivas na linguagem serão abertas pelas crianças na busca de ganhar voz dentro da escola, pois, como afirma Hartmann (2017), os estudantes de uma forma ou de outra encontrarão “brechas no sistema para se fazer ouvir” (p. 56).

5.5 AMBIENTES DE PANDEMIA

A constelação Ambientes de Pandemia foi aquela que atravessou todas as cenas descritas por constituir o pano de fundo do momento da pesquisa. Por este motivo, a etapa não tem, como as demais, uma cena disparadora pela discussão, mas sim acontecimentos curtos que exemplificam o panorama e os desafios no contexto escolar da RMESP. No decorrer da investigação, existiram quatro momentos de pandemia que pautaram o trabalho da EMEF, a saber: fechamento da unidade e atividades remotas (março a dezembro de 2020); greve de professores (janeiro a junho 2021); atividades híbridas e retomada das atividades presenciais

com 50% dos alunos (junho a outubro 2021); atividades presenciais com 100% da capacidade (a partir de novembro 2021).

Tal cenário é discutido no item 5.5.1, junto aos desafios dos protocolos de higiene e a constante reorganização pedagógica e estrutural. Já em 5.5.2 descrevo os afetos vividos pelos educadores da escola e como os corpos das crianças seguiram interagindo durante a retomada das aulas presenciais.

5.5.1 Impossibilidade do corpo-a-corpo: estruturas e protocolos sanitários

Os desafios que se seguiram à chegada da COVID-19 no Brasil foram inúmeros e, no contexto escolar, o fechamento das escolas por mais de um ano geraram impactos que seguem sendo constatados¹⁰⁹ até a data de finalização desta dissertação. As interações sociais, antes realizadas corpo-a-corpo, foram transferidas para o ambiente à distância, no esforço das escolas em atingir as famílias e estudantes, lançando mão de recursos como internet, televisão, telefonemas, atividades impressas ou rádio (CAMPOS; VIEIRA, 2021; DIEZ et al., 2020). Entretanto, o alcance não foi suficiente para manter o contato com todos os estudantes em diversas regiões do país (CANZIAN, 2021). A evasão escolar foi alta e muitos não puderam acompanhar as aulas. Campos e Vieira (2021) afirmam que, sem acesso à escola, os estudantes viveram a impossibilidade de se encontrar presencialmente e se mostraram irritados, tristes, cansados, com saudades da instituição e dos amigos.

De modo geral, os educadores que acompanhei relataram as dificuldades das crianças em se engajarem no ensino remoto, mas também ponderaram que, dentro da realidade de muitas escolas em termos de adesão ao ensino remoto, a situação da EMEF não foi ruim. As percepções foram distintas e contraditórias como, por exemplo, para o Assistente de Direção que disse terem tido uma boa adesão em contraposição ao professor de Educação Física que percebeu seus alunos com muita dificuldade no ensino remoto dado à desigualdade de equipamento e acesso - tanto os brasileiros quanto os de origem imigrante. Já Moni (ProReg), relatou que “a adesão dos bolivianos ao online é maior do que das outras crianças” (DB, 17/09/2021). Rebeca (ProReg) relatou a diferença de postura de uma criança de origem imigrante do 2º *Grietas*, durante a leitura em sala e em vídeo “A Carmen, por exemplo, sabe ler muito bem, mas hoje não quis ler, ficou com vergonha, e no online ela lia. Acho que porque está em casa” (DB, 27/09/2021).

109 Jornal Folha de São Paulo, por Paulo Saldaña, Isabela Palhares e William Cardoso (2022)

A percepção de ambas as professoras, de certa forma, contrasta com a leitura das argentinas Maria Diez et al (2020) que destacaram, em seu país, maiores entraves educacionais para famílias de estudantes bolivianos neste período. Na sociedade brasileira, o acesso à internet, a posse de equipamentos digitais e o letramento digital não são distribuídos de modo igualitário, ampliando o abismo entre a educação pública e a privada. Renata Macedo (2021) defende a democratização do acesso digital que se mostra “imprescindível para manter a conexão entre escolas públicas e estudantes nesses tempos de crise” (MACEDO, 2021, p.275). Ressalta, contudo, que a conectividade não deve ser a única ferramenta do processo ensino aprendizagem, porque não garante isoladamente a qualidade da educação e não envolve outras dimensões fundamentais do ensino como, por exemplo, a sociabilidade dos estudantes com educadores e com seus pares.

Dentro das famílias, as preocupações gerais giraram em torno da perda de emprego, de não possuírem meios para comprar comida, de ficarem doentes, de não encontrar alguém que cuide dos filhos enquanto trabalham e das expectativas quanto à reabertura das escolas (CAMPOS, VIEIRA, 2021). Marina e Marco, como gestores da EMEF, ressaltaram seus trabalhos diários de manutenção no contato com as famílias. Para eles, elas foram parceiras, apesar das várias dificuldades sociais enfrentadas. Em relação ao diálogo com as famílias imigrantes, Marco (AssDir) disse ter sido um contato com “tratamento igual”, mas afirmou que a maioria das mensagens disparadas em grupos nas redes sociais no ano de 2020 tinham tradução em espanhol também. Já em 2021, com a volta para o ensino híbrido, esse cuidado saiu do foco e deixou de existir, revelando certa contradição em sua fala.

Os professores também relataram a ausência de dispositivos eletrônicos adequados e a interrupção de projetos potentes como a festa junina multicultural. André (ProEFis) e Bruna (ProEFis) discutiram sobre a necessidade de mudar o planejamento de Educação Física para acomodar a criança no espaço da casa, muitas vezes compartilhado e pequeno. Bruna exemplificou descrevendo uma atividade com materiais simples como bola de meia, garrafa PET para garantir que as crianças conseguissem realizar a aula em casa. Houve esforços da equipe que “segurou a onda” (Benedito, 06/10/2021) para que o impacto emocional fosse o mínimo possível para as crianças e famílias ou, então, como Marina (CooPed) afirmou, gravando vídeos para que o espaço da escola se mantivesse presente aos alunos.

O retorno às aulas presenciais gerou discussões conflitantes e de diversas ordens como os riscos à vida dos trabalhadores, crianças e familiares diante da reabertura e os impactos negativos diante da manutenção dos portões das escolas fechados. O Brasil foi um dos países

com maior tempo de fechamento das instituições educacionais neste período (SALDAÑA, PALHARES, CARDOSO, 2022). O processo de reabertura se deu ao longo de 2021 com o retorno de 35% dos estudantes a partir de fevereiro¹¹⁰ até novembro quando a obrigatoriedade do presencial chegou a 100%¹¹¹. Diante disso, mais de 300 escolas municipais de São Paulo¹¹² entraram em greve no primeiro semestre de 2021 durante 120 dias¹¹³ exigindo melhores condições sanitárias e vacinação para a categoria. A EMEF participante foi uma das unidades que aderiu à greve e, segundo Marina, realizou no início do ano diversas reuniões com as famílias e equipe para resistir à volta às aulas se mantendo paralisada até meados de junho quando a vacinação foi autorizada¹¹⁴. Marina (CooPed) explicitou o medo dos profissionais em voltar ao trabalho presencial antes da aplicação da vacina imunizante contra Covid-19 afirmando que “fica tudo meio brecado entendeu, porque as pessoas estão com medo [...] que pique você tem pra fazer coisas diferentes se você está com medo de se contaminar?” (Marina, 25/02/2021)

Contudo, ao final de maio de 2021 as aulas foram retomadas e a rotina escolar precisou novamente de reformulação. A gestão da escola, os professores, os funcionários de limpeza e administrativos reestruturaram o modo de operação educacional em diversos níveis como, por exemplo, o espaço físico, a tabela de horários, os momentos de alimentação ou os trabalhos em sala de aula. A comunidade escolar – incluindo estudantes e familiares - se viu diante de novos protocolos de segurança sanitária, da necessidade do distanciamento e do ensino híbrido; regras de convivência muito distintas da experiência anterior à 2020. Também estruturaram a acolhida de modo a garantir que crianças com questões sociais, familiares e educacionais fossem à escola todos os dias. Isso foi questionado por algumas famílias, como pude observar na conversa de duas mães de origem imigrante com o secretário:

duas mulheres imigrantes conversam sobre a matrícula de 2022 na secretaria e uma aproveita para perguntar: “Una de minhas colegas disse que a filha vem todos os días. A minha é pequena e eu tenho que trabalhar. Ela não pode também [vir todos os dias, sem revezamento]?” O funcionário explica em português: “Só alguns casos de crianças que moram em abrigos ou estão com vulnerabilidade que podem vir todos os dias. [Para] os demais é rodízio”. (DB, 17/09/2021)

110 Jornal UOL Educação, por Afonso Ferreira, Wnaderley Sobrinho e Alan Brito (2021).

111 Jornal Folha de São Paulo, por Isabela Palhares e Vitória Damasceno (2021).

112 Jornal Uol, por Ana Bimbati (2021).

113 Jornal Uol, por Leticia Simionato (2021).

114 Jornal O Globo (G1-SP, 2021).

Uma hipótese da maior proporção de alunos com origem imigrante que observei durante a imersão (37.7%), se comparado ao número total da escola (22.5%), pode se justificar devido a maior vontade ou necessidade das famílias de origem imigrante voltarem a levar seus filhos à escola. Marina (CooPed), ao ver a diferença na proporção de crianças, sugeriu que as famílias brasileiras foram aquelas que puderam e/ou quiseram manter por mais tempo os filhos em casa.

Entre agosto e setembro de 2021, período da imersão em campo, era obrigatório o uso de máscaras para estudantes e funcionários a todo momento. Retirá-las era permitido apenas para beber água e comer e, nestes instantes, não se podia conversar. As crianças levavam uma segunda máscara em seus kits de almoço para troca. Durante os intervalos, não podiam se levantar das mesas do refeitório e uma televisão exibia um desenho animado.

Além disso, os estudantes entravam e saíam em horários distintos para evitar aglomeração no portão e eram chamados a circular pelos espaços em fila única com distância de um braço entre cada um. Antes de entrar na sala precisavam lavar as mãos ou passar álcool em gel que ficava disponível pelos corredores e salas da escola. Os objetos também deveriam ser higienizados e, assim, colchonetes eram limpos pelas crianças e professores e não se podia sentar no chão. Deste modo, o parque na área aberta não estava sendo utilizado a princípio pela falta de pessoal para a higienização antes da chegada de cada turma e, posteriormente, devido a uma reforma. Não presenciei aulas regulares a céu aberto com exceção de aulas de Educação Física na quadra e de Artes no ateliê, localizado fora do prédio.

Sobre tais protocolos os entrevistados trouxeram a escassez de recursos humanos e de material para manter a higienização conforme o protocolo exigia impelindo-os a usar o espaço de forma restrita, pois havia necessidade de desinfecção e as regras de distanciamento social. Bruna (ProEFis) narrou um recurso que utilizou para adaptar os espaços da sala, afastando as mesas e criando distância entre as crianças para atividades como mímica, capoeira e alongamento. Para ela, a adaptação é

um dilema, um dilema mesmo... Quando eu uso o espaço mais restrito é por esse motivo, se não eu perco o controle deles, porque você vai trabalhar o corpo e vem os sentidos, vem tudo! É o ser humano pleno, né? Eu venho criando coisas, então, na sala de aula tem os quadrados. Tem dia que eu tiro tudo [da sala] eu falo que as mesas são carros [...] e estacionamos os carros todos nas paredes e fica um espaço grande. (Bruna, 29/09/2021)

Seis entrevistados contaram que a imposição dos protocolos de higiene e o cumprimento das regras não foram uma situação de fácil manejo. O Assistente de Direção brincou, com ironia, que com as restrições a escola se transformou no sonho de qualquer diretor pois, durante o intervalo e entrada os estudantes “pegam o lanche e sentam, não correm, não brincam, não fazem nada... Então, é a escola dos sonhos de qualquer diretor, porque não tem problema de disciplina! [ambos riem]” (Marco, 29/09/2021).

Também foi trazido como uma discussão da equipe da escola antes do retorno presencial o respeito às crianças diante das violências que seriam impostas a elas pelas regras sanitárias e como esse contato à distância poderia ser feito da melhor forma possível a despeito da imposição. Nas palavras de Benedito (ProArt):

a gente tem uma equipe muito interessante e comprometida, desde a coordenação, direção, professores - e a gente discutiu muito o foco da violência: Quantas violências a gente ia cometer nesse retorno quando falamos de criança? E discutimos como poderíamos ser o menos violento possível seguindo o protocolo. (Benedito, 06/10/2021)

A Coordenadora, ao me apresentar o refeitório, falou com ironia “Dá para ver como [os alunos] seguem os protocolos [risos]. Não dá para segurar assim. É muito risco. Eles não podem sair da carteira e ligamos a TV [televisão] para distrair. Não gosto, mas é o jeito” (DB, 13/08/2021)

5.5.2 Gestos que transgridem: “O que você faz mediante um abraço?”

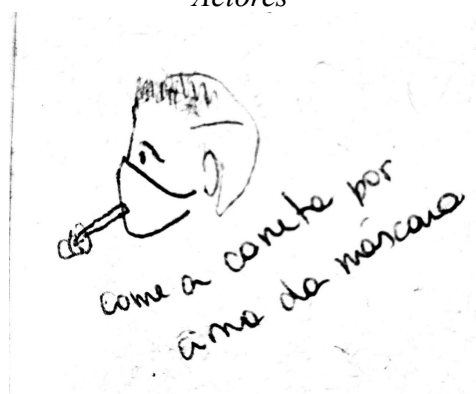
A despeito da grande quantidade de novas regras e protocolos, observei posturas muito diversas de aproximações e afastamentos tanto dos adultos quanto das crianças. Estas, na maior parte do tempo, seguiam as filas para entrar e sair dos espaços e mantinham as máscaras nos rostos, contudo, o contato físico entre as crianças no espaço aberto foi bem presente, o que fazia da transgressão dos protocolos uma verdade evidente. Se organizar à distância também era um desafio dentro de ambientes fechados e, apesar de cumprirem voluntariamente medidas sanitárias no discurso, os gestos involuntários provocavam a proximidade proibida entre os corpos. Muitos estudantes estavam em seus primeiros momentos presenciais na escola. Algumas vieram da EMEI em formato remoto, já outras não

tinham tido escolarização até então. Tanto a Coordenadora como o Assistente de Direção relataram que algumas crianças “nunca tinham pisado na escola [...] E é difícil para uma criança de 1º ano que ficou um período fora, de repente, voltar para o grupo. Mas acho que é um desenvolvimento que vai acontecer a partir desse retorno” (Marco, 29/09/2021).

Assim, era um contato diverso, novo, em uma situação que estava repleta de cerceamentos. Olhei para estes corpos que burlavam os protocolos como um aprendizado das crianças de forma a se acomodarem à situação, ora de maneira voluntária ora involuntária. Se referindo à Le Breton, Stroher e Grando (2021) afirmam que as aprendizagens corporais são um processo contínuo modulado através da interação social “uma vez que é na mediação com o outro que são favorecidas, ou impostas, trocas que contribuem para delimitar os contornos do corpo em cada relevo social” (p.3). Isto foi observado, por exemplo, na impossibilidade da Jhoselin (criança de origem imigrante, 1º ano *Semillas*) em permanecer no espaço restrito da fila única. Enquanto a menina voluntariamente pedia para a turma formar uma fila com distanciamento dizendo “Já pode fazer fila, Prô?” (DB, 30/08/2021), involuntariamente ela saltava de um lado a outro, ziguezagava pela sala e conversava com os colegas e adultos muito animada. Seus contornos corporais viviam um conflito entre o individual e o social. Surge, assim, a indagação de como uma criança pode dar conta do paradoxo de estar em uma fila - que, neste caso, era uma regra geral e um desejo de Jhoselin - e de viver seus pulos, perambulações e excitações internas intensas - que vão no sentido contrário à regra social.

Outro exemplo em que os gestos romperam os protocolos de modo involuntário, foi a cena de Erick (criança de origem imigrante, 2º *Pequeños Actores*) que levantava a cabeça para olhar a lousa, levava a caneta à boca coberta pela máscara e, em seguida, se debruçava para o caderno para voltar a copiar (ver Figura 10). Repetiu o movimento diversas vezes e mastigava a caneta por cima da máscara de pano, aparentemente, sem notar o que fazia. O gesto lhe

Figura 10: Erick morde a caneta por cima da máscara, 2º *Pequeños Actores*



parecia muito familiar, um comportamento já conhecido, porém a situação era distinta, dado que ao levar a caneta à boca usando uma máscara sua experiência tátil e gustativa era outra. Assim, ele nem mastigava a caneta nem tampouco utilizava a máscara de modo efetivo.

Tal ação levanta a questão a respeito da efetividade do controle da doença com o uso de regras protocolares como essa. Algo semelhante se passou na turma 2º *Grietas*, em que pude observar Gabriel, brasileiro negro, e Carmen, origem imigrante, ambos cutucando os próprios narizes por baixo da máscara. O que será que é controlado nestas situações? O uso de máscara para evitar a dispersão do vírus foi uma das práticas mais efetivas de contenção do vírus e não questiono sua utilização, contudo, é importante interrogar o que se ganhou e o que se perdeu nesse jogo, em especial, em relação às crianças.

Para descrever uma situação de gestos voluntários, volto à regra de não conversar durante as refeições. Comer ao lado do meu amigo sem poder conversar com ele gera uma tensão na unidade do corpo. Tem uma força que faz a criança se calar e comer, para logo vestir a máscara, e outra que a convoca para ir para fora e interagir com o colega. De um modo ou de outro, este desequilíbrio dinâmico encontrará um canal de reequilibração, isto é, uma saída para o fluxo de excitação que é experimentado (Castro, 2016). Em momentos de intervalo, notei soluções bastante diversas para esta situação como, por exemplo, crianças que ficavam caladas e comiam olhando para a televisão, crianças que notavam a distração dos adultos e se aproximavam das outras para rir e conversar ou, então, crianças que davam uma garfada, colocavam a máscara para falar e a tiravam em seguida para mais uma garfada.

Outra situação interessante e que parece ter exigido mais gestos voluntários e conscientes de transgressão por parte das crianças, foi a interação entre Keyla e Mari (Figura 11), ambas brasileiras negras alunas do 3º ano *Máscaras e Capuzes*:

Mari se levanta para passar álcool em gel nas mãos. O recipiente está em cima de uma mesa que mantém a porta da sala aberta. Keyla, ao vê-la, se levanta também e vai higienizar as mãos. Se encontram no meio do caminho e fazem do momento de cumprir o protocolo de higienização uma ação que quebra o protocolo de distanciamento. Unem as cabeças e sussurram no ouvido uma da outra o máximo de tempo possível antes do aviso da professora chegar “Ó, o distanciamento!”. Enquanto falam com as cabeças mascaradas juntas e com uma excitação grande por estarem perto uma da outra, seguem fazendo o gesto de espalhar o álcool. Essa ação perdura até depois do gel ter evaporado de suas pequenas mãos. (DB, 05/10/2021)

Figura 11: Keyla e Mari conversam enquanto usam álcool em gel, 3º Máscaras e Capuzes



Me parece que as meninas se dispuseram a cumprir uma regra protocolar de higienização e, ao mesmo tempo, encontraram um escape para outra regra, a do distanciamento, abrindo espaço para conversarem em segredo. A conversa íntima, do segredo ou dos pequenos grupos, é de grande importância na infância. E, devido a imposição do distanciamento, os estudantes tiveram a experiência de segregar em vez de segredar.

Já outros segredos foram construídos como, por exemplo, as máscaras que ocultando os rostos escondem a identidade de crianças, adolescentes e adultos. Rafaela, criança branca do 2º ano *Grietas*, ao ver Rebeca (ProReg) abaixar a máscara para beber água diz com uma expressão de espanto: “Nossa, Prô, faz tempo que eu não te via sem máscara!” (DB, 27/09/2021). Rebeca sorri e todos nós vemos seu sorriso. As crianças olharam atentamente para o rosto da professora com encantamento e eu fiquei a observar seu queixo, a marca do clipe de metal na pele do nariz. Encontro uma pessoa nova, um rosto completo, uma identidade que se completa. Também vivi semelhante espanto ao ver Diogo, criança negra do 1º ano *Ir y Venir*, tirar a máscara ao comer, pois seus “olhos assustados, que me chamaram a atenção de imediato, ganham um outro sentido com o rosto. Ficam menos assustados, o nariz e a boca mais sonolentos diminuem a vigilância de seus olhos bem abertos” (DB, 27/09/2021).

Identificar um aluno ou professor se tornou difícil com o uso das máscaras, bem como reconhecer as expressões faciais. Em estudo com população adulta no Canadá, Farid Pazhoohi, Leilani Forby e Alan Kingston (2021) constataram que a acurácia na percepção de todas as emoções é menor quando o outro está com o rosto coberto pela máscara. Além disso,

as pessoas se sentem menos confiantes na identificação facial e a “intensidade da emoção percebida” (p.20, tradução livre) fica reduzida.

Na escola, a máscara revelou também a dificuldade na comunicação, eu os escuto pouco e eles também se aproximam uns dos outros para se entenderem melhor. Algumas indagações surgem sobre o que é preciso fazer para continuar interagindo. Falar mais alto se torna necessário para ser escutado e escutar dentro de sala. Mas como fica a imposição de vocalizar alto para quem fala baixo? Como é reger uma sala em que todos falam muito alto?

O 3º *Máscaras e Capuzes* foi assim nomeado porque as crianças permaneceram boa parte da aula com as cabeças cobertas por capuz e máscara. Observando aqueles mascarados e encapuzados, vi que era impossível identificar seus rostos. Quem são? Vestir a máscara oculta uma parte do corpo que é tão comunicativa e tão presente no nosso cotidiano; nega um pouco de cada um de nós. É se esconder, “ser ninguém” como meio de sobrevivência para evitar contágio, contudo, pode remeter a outro tipo de sobrevivência: a de evitação na interação social. A percepção dos professores confirma tal interpretação, pois, durante o encontro de devolutiva de pesquisa, já em 2022, pontuaram o dilema que vivem com seus alunos, em especial com os adolescentes. Estes não querem de maneira alguma retirar as máscaras e usam capuzes até no alto verão. Algumas hipóteses foram levantadas pelos educadores e podem ser investigadas em futuras pesquisas como, por exemplo, “Os adolescentes se sentem protegidos”, “Não querem mostrar as espinhas” “Ficam pingando de suor embaixo dos capuzes, mas seguem ali escondidos”. A escolha dos estudantes mantém a identidade pelo rosto invisível, mas, de uma forma ou de outra, eles se tornam visíveis por suas maneiras de estar e agir no ambiente escolar mesmo desejando desaparecer. Visível e invisível se mesclam nos corpos dos estudantes confundindo “essência e existência, imaginário e real, visível e invisível”, como propõe Merleau-ponty (2004, p. 24) ao falar da pintura e da obra de arte.

Em relação aos corpos e gestos das crianças, os sete entrevistados relataram como a interação entre elas e com elas ficou diferente. Viram diversos corpos cansados, travados, muito excitados e ou transgressores. Alguns registros gráficos do DB (Figura 12) mostram as diversas posturas das crianças da turma 3º *Máscaras e Capuzes* sentadas em suas cadeiras ao longo de uma aula. Marco (AssDir) contou que os estudantes de 1º ano, ingressantes em 2021, chegaram com os corpos “travados”. Uma percepção semelhante também surgiu para Benedito (ProArt), que descreveu certas turmas como já condicionadas às regras, e Bruna (ProEFis) que relatou o hábito já aprendido pelas crianças do uso de álcool em gel e da higienização de materiais.

Figura 12- Posturas e passagens das crianças do 3º *Máscaras e Capuzes* sentadas em sala de aula



Em conversa informal fora de sala de aula, a professora Carolina regente do 3º *Máscaras e Capuzes*, mencionou o cumprimento das regras estabelecendo uma diferença entre as ações dos alunos de origem boliviana e brasileiros:

“Que pena que você teve que vir num momento como esse que eles não podem se relacionar. Mas você sabe, eles são crianças, chegam perto dos amigos, circulam pela sala”. Depois acrescenta “Mas, sabe, os bolivianos seguem mais os protocolos? Os meninos não deixam [seus colegas] chegarem perto, avisam que não pode. Não sei se é mais forte isso na família ou não... O Josué fala bastante, mas fala da carteira”. (DB, 05/10/2021)

Já o professor de Educação Física relatou, logo nas primeiras semanas de aula presencial com o EF II e ainda no modelo híbrido, que os alunos se “cansam mais rápido” (André, 29/06/2021). Simultaneamente, falou de uma excitação maior dos estudantes diante da aula de Educação Física e da possibilidade de se moverem, que descreve como “ansiedade”: “a falta que eles sentiam de se movimentar era muita. Então eles ficam numa ansiedade, assim, em ter aula de Educação Física, ir pra quadra” (André, 29/06/2021).

A percepção do professor de Artes foi semelhante ao relatar alguns agrupamentos de 1º ano com dificuldade em se mover, levantar e interagir. Para ele, a mudança de corpos antes e depois da suspensão das aulas é notável, uma vez que o desafio anterior era manejar crianças que não queriam sentar durante a atividade e, após o retorno, era árduo provocar movimentação e engajamento da turma. Ele criou atividades artísticas e corporais para desbloqueio criativo e de movimento:

Trabalhei com uma atividade corporal tentando ser o mais individual possível, cada um no seu espaço, mas o tempo todo eles queriam sentar e voltar a ficar sentados. Tive uma dificuldade muito grande de trabalhar e, antes da pandemia, a dificuldade era fazer eles voltarem a sentar, porque eles queriam ficar o tempo todo em pé, correndo. Então, acho que eu percebi essa diferença no retorno. Gradativamente eu estou percebendo que esse corpo está voltando, porque eles são crianças e naturalmente esse corpo pede para se movimentar. Então, existe uma diferença de uma turma para a outra, porém todos querem se movimentar. (Benedito, 06/10/2021)

Este corpo que aos poucos volta a se movimentar também foi mencionado por Bruna que acredita que é preciso sensibilizar as crianças para que reaprendam a se deslocar no espaço na interação com o outro:

Tem um lado positivo [do distanciamento] que a gente começa a aprender... Porque antes a gente se jogava em cima do outro, se empurrava aí eu tinha que falar a toda hora “Procura os espaços vazios” para eles aprenderem a se mover sem se chocar. Agora [risos] eles têm que aprender e respeitar o espaço do outro. Quantas vezes eu tinha aluno aqui que ia correndo e tá, tá, [faz gesto de tapar] batia em todo mundo?! (Bruna, 29/09/2021)

Três entrevistados destacaram suas percepções dos gestos de contato entre as crianças e das crianças com adultos durante as medidas de restrição de pandemia. Para Benedito (ProArt) e Pedro (ProReg), as crianças têm uma “natureza espontânea” o que faz com que o contato físico seja muito importante e um indicativo da saúde infantil. Pedro vai além, se aproximando de uma perspectiva idealizada de não conflito entre eles, dado sua espontaneidade, “Eu costumo dizer que criança quietinha é criança doente, porque criança saudável costuma gritar e não falar, ela pula, ela corre, ela não anda, ela trepa nos lugares. E ela não faz diferença com o outro, ela quer estar junto, ela quer socializar” (Pedro, 13/09/2021). Já Benedito afirma que,

qualquer um que está no ambiente escolar com criança pequena sabe que não tem como [controlar]. Mesmo se fosse uma pessoa ou três, é o tempo de você virar o rosto, quando você volta eles já estão se tocando, já estão se pegando. [...] É humano isso. Nós adultos, a gente sabe o quanto está sofrendo, por não poder abraçar, tocar e sabe o preço que a gente está pagando. Mas a criança não joga isso para o racional, ela joga isso para o espontâneo (Benedito, 06/10/2021)

Assim sendo, abraços, aproximações, toques e trocas apareceram como parte constituinte da criança e de difícil “controle”. Ambos professores usam a palavra controle com cuidado, afirmando que os protocolos precisam estar em cena, porém com o entendimento de que eles serão quebrados pelas crianças de um modo ou de outro e que cabe aos adultos cuidar de como encaminhar a situação. Certos professores faziam questão do uso do álcool em gel e da não utilização de ventiladores. Outros diziam ser exaustivo relembrar as regras aos estudantes sabendo que eles precisam deste contato próximo e vão encontrar modos de interagir fora dos “protocolos”. A direção da escola também demonstrou sofrer diante da situação e disse que é uma pena a pesquisa não acompanhar a escola como geralmente ela é “com crianças sendo crianças” (Marco, DB, informação verbal).

Para além do contato físico entre os alunos, os educadores trouxeram os afetos e emoções que sentiram com o retorno ao presencial e os desafios do período pandêmico. Quatro entrevistados, em especial, destacaram o conflito entre controlar o contato físico para evitar contaminação do vírus e a vontade de trocar, abraçar, beijar, ter conversas pessoais com as crianças. Um exemplo é o de Bruna (ProEFis), que relata:

“[os alunos] já [me] agarram, já vêm porque se eles respirarem um pouquinho eles sabem que eu vou dar uma barrada. E não é porque eu não quero, eu amo abraçar eles [...] Então, o que acontece é que eu tento me segurar e ao mesmo tempo eu não posso ser rígida. Tem gente que consegue [faz gestos como se afastasse o outro], eu não consigo” (Bruna, 29/09/2021)

André (ProEFis) traz o medo como entrave para o contato, expondo a falta que sente da presença física “sem essa barreira do medo, do não poder se aproximar [...] Eu sinto muito enquanto professor. Eu sinto bastante, mas é o que temos no momento! [sorrindo]” (André, 29/06/2021). O professor de Artes, por sua vez, elucida o conflito com a frase que dá nome ao título deste subcapítulo:

tem aluno que, quando você vê, já te agarrou. E você faz o quê? Você acolhe, mas já vai tendo que explicar, entende?
Irene: Sim, eu recebi abraços... [risos]
Benedito: Então, é isso! E o que você faz mediante um abraço? Você empurra?
(Benedito, 06/10/2021)

Assim, se evidenciam os processos operados pelos adultos na escola no intuito de regular o desejo de toque e de carinho em contraposição com a necessidade da distância dos corpos e do medo de contágio. Para eles, o protocolo não deve sobrepujar o contato humano, algo que foi visível durante a imersão. Em meu lugar de pesquisadora também percebi meu corpo pedindo contato, senti raiva dos protocolos, queria escutar as crianças estando próxima delas e, ademais, senti medo de contaminar e ser contaminada.

Esse impasse, um paradoxo experimentado por crianças e adultos, diz sobre a importância do contato físico entre educadores e educandos nessa etapa de ensino. Os impactos emocionais e sensoriais à restrição parecem ter estremecido as relações entre professor e aluno. São violências corporais que, apesar de necessárias à saúde coletiva, se tornam dolorosas não só para as crianças mas para os adultos da EMEF. Os corpos que costumavam experimentar certa soltura vivem a disciplina e segregação como modo de estabelecer o isolamento. Estas são técnicas sociais muito antigas de controle e de vigília sobre corpos doentes e marginais, como é o caso da política colonial que se utiliza “das diferenças para posicionar corpos, sociedades, pensamentos e ações em uma lógica racializada” (STROHER, GRANDO, 2021, p.4).

Por fim, realço o afeto de adoecimento dos professores e trabalhadores da educação que viveram desafios cotidianos como, por exemplo, a sobrecarga de trabalho, o acúmulo de responsabilidades domésticas e profissionais, especialmente para as mulheres. Outros fatores que seguem interferindo na saúde e adoecimento mental destes profissionais são a incerteza sobre o futuro, a preocupação em manter a família saudável, o luto com a perda de colegas e familiares e a exaustão emocional (CAMPOS; VIEIRA, 2021). O professor de Artes foi testemunha de muitos colegas que adoeceram - ele mesmo passou por um processo de luto devido à Covid - e que têm vivido e visto um “apagamento” de si próprios e da potência dos projetos desenvolvidos por eles. Pontua em um suspiro: “a gente precisa conviver, a gente precisa viver. Entenda viver como ir trabalhar, ir, se movimentar” (Benedito, 06/10/2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A gente tem que ter um olhar político, a gente tem que ensinar as crianças a pensarem e, para isso, o nosso corpo tem que estar na ativa”

Bruna, ProEFis (29/09/2021).

De modo a ficar corpo-a-corpo com você, leitor/a, que acompanhou o trabalho até aqui e finalizarmos juntos essa dança, retomo a pergunta norteadora e respondo àquilo que me propus a investigar. Por meio dos procedimentos e instrumentos utilizados e limitações do estudo, é possível afirmar que as diferenças entre as crianças de origem imigrante e brasileira do EF Anos Iniciais são percebidas no âmbito sensível dentro da escola. Contudo, encontrei percepções muito diversas a este respeito conforme a organização de cada ambiente. Estes, como espaços físicos e sociais, têm suas interações reguladas em quantidade e qualidade a depender dos elementos que compõem cada cena, como, por exemplo, que gestos são realizados pelos corpos (infantis e/ou adultos), qual a formação dos agrupamentos (mais ou menos heterogênea em torno de etnia, raça, gênero e/ou deficiências), quais os conteúdos e/ou locais das aulas, como se efetiva o projeto pedagógico e quais são as políticas educacionais vigentes.

O acesso à percepção dos educadores sobre as interações, por meio de entrevista e imersão em aula, permitiu mapear a história de discriminação presente na escola e o trabalho multicultural feito no passado, bem como os desejos da equipe nesta seara para o futuro. Os pontos de vista não foram uniformes, algumas diferenças relatadas reforçavam estereótipos das crianças (são quietos, vulneráveis, têm letra linda, se relacionam mais nos grupos étnicos) e outras reflexões eram dinâmicas e críticas (escolhem por afinidade seja por interesse ou grupo étnico, interação diferente a depender do espaço e com quem estão). Consegui captar também ações e percepções, para além da interação entre as crianças incluindo os próprios corpos dos professores como parte formadora e em formação do ambiente. Vi e escutei relatos como: propostas de aula faladas em espanhol, observações e intervenções a partir do jeito de cada criança em particular e/ou alterações no planejamento para incluir as especificidades da turma.

Com os estudantes, não foi possível distinguir de forma categórica as percepções que eles têm de suas interações, a partir do recorte étnico-racial, pois não lancei mão de entrevistas ou outro instrumento. Porém, com a imersão e observação testemunhei a expressão de gestos singelos entre elas (gestos que carregam em si afetos sensoriais, por vezes,

involuntários, sem palavras e com outra temporalidade) e que revelam interações interculturais ora mais engajadas, ora mais agressivas e ora paradoxais (ações simultâneas de aproximação e de afastamento entre os corpos). Há uma suposta despreensão nestes gestos que os colocam em risco de serem esquecidos, de não serem vistos pelos adultos ou, então, suprimidos pela aceleração do tempo escolar. Mesmo despercebidos, como Marina (CooPed) afirmou, podem marcar as crianças tanto de maneira potente quanto violenta. De acordo com os resultados apresentados, tais gestos são ações e não-ações como as de cumplicidade, de amizade entre imigrantes e brasileiros, de experimentação linguística, de dor física, de toque, de agressão para com o outro, de modulação de si diante do outro, de vazio interativo, de congelamento postural, de acolhimento por parte do adulto, de silêncio e/ou de silenciamento, entre outros. São marcas que constituem uma intercorporeidade pelos olhares, cheiros, fenótipos, tato, paladar, mas também pela língua com seu lugar incômodo e/ou silenciado. Os espaços (sala de aula, ateliê de Artes, quadra e corredores) também afetam os corpos, tanto no uso que os adultos fazem deles quanto nas aproximações, afastamentos e isolamentos relacionais que as crianças expressam naquele território. Lugares como, por exemplo, ateliê e quadra, nas aulas de Artes e Educação Física, foram vividos pelas crianças de origem imigrante com maior soltura de movimento em relação à sala.

Diante do recorte temporal desta escola e desta etapa de ensino, a maior parte das crianças de origem imigrante transitava com facilidade entre ambientes, entre estados corporais próprios e entre relações com pares (imigrantes e brasileiros) e com adultos. Contudo, houve também certos estudantes com dificuldade nas articulações, seja na relação com adultos, na relação com pares brasileiros ou diante de seus próprios estados corporais. Assim, as crianças pareceram tanto se sentir visíveis quanto invisíveis na escola e viverem mais ou menos interações com seus colegas e professores. As hipóteses explicativas deste fenômeno seguem como interrogações a serem investigadas posteriormente, visto que a presente pesquisa tinha intenção de ser descritiva.

A relação paradoxal do corpo e da condição migrante jogam, ou melhor dançam, com as respostas imprecisas que a realidade escolar produz. A proposta de mirar esse fenômeno *com, no e pelo* corpo auxilia o mapeamento e a construção de sentidos diante da expressão das diferenças *entre* as crianças e, também, *com* e *entre* os educadores. Os corpos se mostram como parte significativa da comunicação entre pessoas, são mediadores e veículos das interações. Além disso, são formadores de ambiente e são formados pelos acontecimentos. Portanto, distinguir ações e não-ações, assim como palavras e silêncios, traduzindo-os em vetores de força (com intensidade de excitação, direção, sentido, vibração e ritmo) nos dão a

possibilidade de criar ferramentas de engajamento intercorporal e de transformação dos ambientes interativos presentes nas escolas. Pesquisas futuras podem se debruçar sobre elementos como estes para elaborar, junto à profissionais da educação – como proposto pela EMEF participante -, instrumentos e técnicas de compreensão dos corpos na escola através da experiência sensível, estética e social.

Outro objetivo, que se tornou transversal durante a pesquisa, foi o cenário de pandemia e isolamento. A escola precisou reformular seu funcionamento durante o ensino remoto, a greve, o ensino híbrido e a volta para o ensino presencial. No retorno, os educadores viveram um dilema entre cumprimento dos protocolos de higiene e o afeto entre professor-estudante e estudante-estudante. Alguns professores relataram a necessidade de reaprender a mover-se no coletivo, o medo do contágio, a vontade de contato, a violência do controle corporal e a exaustão dos professores. Os gestos infantis que transgrediam as regras eram ora sutis, ora expansivos e máscaras eram abaixadas, abraços dados e corpos se espalhavam pelo chão. Levanto a hipótese, a ser melhor investigada, de que as crianças burlavam os protocolos de modo voluntário ou involuntário como forma de aprendizado e de acomodação à nova situação. Modulavam a grande excitação ou o denso cansaço de seus seres e o desejo de encontros, abrindo espaço para seguirem em convivência; mesmo quando a contravenção era manter a máscara no rosto quando ela não era mais necessária e, assim, ganhar um véu de invisibilidade sob o olhar dos outros.

Este estudo teve diversas limitações e lacunas, algumas delas já mencionadas. O período de pandemia certamente foi um dificultador do trabalho, que tinha como prerrogativa uma observação do corpo-a-corpo. A presença das crianças e adultos como participantes ativos da pesquisa também deixou a desejar e, mais acurada seria a compreensão das interações, caso eles participassem como co-construtoras do processo investigativo. Visto que a intersecção temática corpo-imigração-crianças-escola tem certo grau de pioneirismo, há muito o que aperfeiçoar em futuras pesquisas na área, em especial, em relação à teoria e aos procedimentos metodológicos.

Além disso, não foi possível, e tampouco era o objetivo, encontrar uma explicação fechada sobre o tema. Mas pude me arriscar na proposição de uma abordagem engajada corporalmente que levantasse pistas de como escutar e cuidar das crianças, em especial as de origem imigrante, e de como lidar com alguns desafios estruturais e sociais que a escola enfrenta. A máxima, dita pela professora de Educação Física Bruna citada na epígrafe, já nos indica bons caminhos para o futuro: estando o corpo “na ativa”, o olhar político e a formação do pensamento darão os braços e os três seguirão juntos estrada afora.

REFERÊNCIAS

ALERBY, Eva; HAGSTRÖM, Erica; WESTMAN, Susanne. The embodied classroom - A phenomenological discussion of the body and the room. **Journal of Pedagogy**, v. 5, n. 1, p. 11–23, 2014.

ANDRIOLO, Arley. O campo da estética social: ambiente e alteridade. **Revista de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 105–118, 2021.

ANTTILA, Eeva. Migrating pedagogies: encountering immigrant pupils through movement and dance. **International journal of critical pedagogy**, v. 10, n. 1, p. 75–96, 2019.

BAENINGER, Rosana (ORG). **Migrações Sul-Sul**. 2 ed. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2018. p. 13-16

BAENINGER, Rosana (ORG). **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, p. 7-18, 2012.

BARROS, Manoel de. VI. *In*: **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BICUDO, Virgínia L.. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi/Unesco, 1955. p. 227-310.

BEZERRA, Cecília B.; BORGES, Lucienne M.; CUNHA, Maiara. P. Filhos das fronteiras: revisão de literatura sobre imigração involuntária, infância e saúde mental. **Rev.CES Psico**, v. 12, n. 2, p. 26–40, 2019.

BIMBATI, Ana P. Mais de 300 escolas municipais de SP estão em greve, diz sindicato. **UOL Educação**, São Paulo, 22 abr. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/22/mais-de-300-escolas-municipais-de-sp-estao-em-greve-diz-sindicato.html>. Acesso em: jul. 2021.

BOLIVIA. **Constitución Política del Estado**, Febrero de 2009. Disponível em: <https://sea.gob.bo/digesto/CompendioNormativo/01.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

BRAGA, Adriana de C. A. O estado da arte da Educação para Imigrantes. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, n. 25, p. 2–14, 2019a.

_____. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: Sin pertenencias, sino equipaje - Formação docente, currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento**. [Tese de Doutorado] Universidade Presbiteriana Mackenzie, p. 290, 2019b.

_____.; CARVALHO, Francisco P. M. Artistas imigrantes em São Paulo: o papel da arte na integração da América Latina. In: SUZUKI, J. C.; NEPOMUCENO, M. M. C.; ARAÚJO, G. C. C. **Organismos internacionais nas políticas culturais para a América Latina: arte, cultura, resistência**. São Paulo: FFLCH/USP, PROLAM/USP, p. 6-35, 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Estatuto do Estrangeiro**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de agosto de 1980. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16815.htm. Acesso em: 31 maio. 2021.

BRASIL. **Constituição de 1988**, 1988. Dispõe sobre a Constituição Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 20 jul. 2020

BRASIL. **Lei Federal n. 8069/90 – de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 31 maio 2021.

BUITRAGO, Jairo. **Eloísa y los bichos**. Ilustrador: Rafael Yockteng. Bogotá: Babel libros, 2009.

CAMPOS, Maria M.; VIEIRA, Livia F. COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 29, n. 1, p. 125–140, 2021.

CANDAU, Vera M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016.

CANZIAN, Fernando. Brasil começa 2021 com mais miseráveis que há uma década. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 jan. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/01/brasil-comeca-2021-com-mais-miseraveis-que-ha-uma-decada.shtml>. Acesso em: jul. 2021.

CAON, Paulina M. **Desvelando Corpos na Escola: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Universidade de São Paulo, p. 290, 2015.

CARNEIRO, Maria Luiza T. Imigrantes indesejáveis: A ideologia do etiquetamento durante a Era Vargas. **Revista USP**, n. 119, p. 115–130, 2018.

CARVALHO, Francione. O. Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo. **Revista Diversitas**, v. 3, n. 4, p. 166–223, 2015.

_____. O. A cultura boliviana na escola e o “fazer especial” como ampliação e descolonização da experiência estética. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 11, n. 1, p. 93–103, 2018.

CASTLES, Stephen. Contextualização: Entendendo a migração Global, uma perspectiva desde a transformação social. **Rev. Inter. Mob. Hum.**, v. 35, n. XVIII, p. 11–43, 2010.

CASTRO, Denise de. **O método corpo intenção: uma terapia corporal da prática à teoria**. São Paulo: Summus, 2016.

_____. **O ambiente de cuidado e o jogo de forças: para uma clínica do desdobramento** [Dissertação de Mestrado] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, 2022.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antonio T.; MACEDO, Marília. **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. Série Migrações**. Brasília, DF: OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, 2020a. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 20 jun. 2021

_____. **Relatório Anual 2020 - resumo executivo**. Brasília, DF: OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, 2020b. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 20 jun. 2021

CHOLITAS ESCALADORAS. **Perfil Instagram: @cholitasescaladoras**. Disponível em: <https://www.instagram.com/cholitasescaladoras/>. Acesso em: 05 de jan. 2023.

CURRUCHICH, Sara. **Somos**. Somos. Espanha: Mamita Records, 2019. 1 disco (50 min).

DANIEL, Fernanda C. G.; MORO, Catarina. Crianças (i)migrantes e educação infantil: o que dizem as pesquisas acadêmicas brasileiras. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 77–90, 2022.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DREXLER, Jorge. **Movimiento**. Salvavidas de hielo. Argentina: Warner Music Group, 2017. 9029577035. 1 disco.

DIEZ, Maria L.; HENDEL, Verónica; MARTÍNEZ, Laura; NOVARO, Gabriela. Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia. **Boletín de Antropología y Educación**, v. 12, n. 9, p. 21–24, 2020.

DOMENECH, E. “Bolivianos” en la “escuela argentina”: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, n. 42, p. 171–188, 2014.

EMEF. Projeto Político Pedagógico [documento EMEF participante]. SME: São Paulo, 2021.

ESCUADERO, Camila. Os imigrantes e a cidade de São Paulo: modos de interação e sociabilidade. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 30, n. 64, p. 191–208, 2022.

FAUSTINO, Deivison M.; OLIVEIRA, Leila M. de. Xenó-racismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 29, n. 63, p. 193–210, 2021.

FERREIRA, Afonso; SOBRINHO, Wanderley P.; BRITO, Alan. Prefeitura de SP libera volta às aulas dia 1º com 35% de capacidade. **Educação UOL**, p. 7, 14 jan. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/01/14/prefeitura-de-sp-libera-volta-as-aulas-dia-1-com-35-de-capacidade.htm>. Acesso em: 25 out. 2021.

FRAYZE-PEREIRA, João A. A dimensão estética da experiência do outro. **Pro-Posições**, v. 15, n. I (43), p. 19–25, 2004.

FREITAS, Marcos. C. de; SILVA, Ana. P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: Adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 681–701, 2015.

FREUD, S. O estranho. In: **Obras completas**, ESB, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, [1919].

FUCHS, Thomas; JAEGHER, Hanne de. Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, v. 8, n. 4, p. 465–486, 2009.

G1-SP. SP antecipa para sexta-feira vacinação contra Covid de profissionais da educação básica de 18 a 44 anos. **G1 Globo**, p. 1–9, 9 jun. 2021.

GINMAN, Karolina; ANTTILA, Eeva; JUNTUNEN, Marja Leena; TIIPPANA, Kaisa. Classroom-Integrated Movement and Music Interventions and Children’s Ability to Recognize Social Interaction Based on Body Motion. **Education Sciences**, v. 12, n. 12, 2022,

GONDIN, Janaina S.; PINEZI, Ana K. M. Língua, identidade e alteridade: um estudo sobre as relações entre alunos brasileiros e bolivianos em uma escola paulistana. **Perspectiva**, v. 38, n. 4, p. 1–17, 2020.

_____; MENEZES, Marilda A. de. Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo. **RBEP**, v. 101, n. 259, p. 607–626, 2020.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: Um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos CEDES**, v. 37, n. 101, p. 45–64, 2017.

HOOKS, bell. Embracing change: teaching in a multicultural world. *In: Teaching to Transgress: Education as Revolution*. Nova York: Routledge, p. 35-44, 1994.

KILLEN, Melanie; ELENBAAS, Laura; RIZZO, Michael T. Young children's ability to recognize and challenge unfair treatment of others in group contexts. **Human Development**, v. 61, n. 4–5, p. 281–296, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KNOBLOCH, Felicia. Impasses no atendimento e assistência do migrante e refugiados na saúde e saúde mental. **Psicologia USP**, v. 26, n. 2, p. 169–174, 2015.

KOHATSU, Lineu N.; BRAGA, Adriana D. C. A.; FELIPPE, Irene M. Estudantes Secundaristas de origem boliviana: Relatos de experiências sobre línguas e culturas. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 30, n. 65, p. 185–202, 2022.

_____; RAMOS, Maria da C. P.; RAMOS, Natália. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1–9, 2020.

_____; SAITO, Gabriel. K. Xenofobia na escola pública: A perspectivas dos estudantes do Ensino Médio. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**, v. 21, n. 1, 2022.

LAZARE-GABRIEL, Ana K. **Jogo de espelhos**: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino. [Dissertação de Mestrado] Universidade de São Paulo, 2016.

LLEIXÀ, Teresa; NIEVA, Carolina. The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. **Sport, Education and Society**, v. 25, n. 2, p. 185–198, 2020.

LUNA, Luedji. **Um corpo no mundo**. Um corpo no mundo. Brasil: YB Music, 2017. 1 disco (49 minutos).

MACEDO, Renata. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, v. 34, n. 73, p. 262–280, 2021.

MACEDONIA, Manuela. Embodied learning: Why at school the mind needs the body. **Frontiers in Psychology**, v. 10, n. October, p. 1–8, 2019.

MACHADO, Marina M. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em Artes cênicas. **Sala Preta**, v. 2, n. 0, p. 260–263, 2002.

_____. **A flor da vida: Sementeira para a fenomenologia da pequena infância.** [Tese de Doutorado] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

_____. **Merleau-Ponty & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 117p.

MAGALHÃES, Giovanna. M.; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 43–64, 2012.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. A organização do vivo. *In: A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.* Palas Athena, p. 39-64, 2014.

MEDINA, João P. S. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo.** 2a ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MENDES, Maria. I. B. DE S.; NÓBREGA, Terezinha P. da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 125–137, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1945].

_____. **Child psychology and pedagogy: the Sorbonne lectures 1949-1952.** Northwestern University Press, 2010 [2001].

_____. O Homem e a adversidade. *In: Signos.* São Paulo: Martins Fontes. p. 253-266, 1991 [1960a].

_____. The war has taken place. *In: Sense and nonsense.* Illinois: Northwestern University Press. p. 139-152, 1964 [1948].

_____. A dúvida de Cézanne. *In: O olho e o espírito.* São Paulo: Nova Cultural, 1980 [1960b]. p. 113–126.

_____. Resumo do Curso de 1957-1958 O conceito de Natureza: a animalidade, o corpo humano, a passagem à cultura. *In: La Nature: notes cours au Collège de France.* 1995. Tradução livre Terezinha P. da Nóbrega.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Editora Melhoramentos, 2016. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 31 maio 2021.

MIYAHIRA, Elbio. **Cultura e socialização de bolivianos em duas escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo.** [Tese de Doutorado] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, 2021.

MIYAHIRA, Elbio.; SAYAR, Karoline. R. Interculturalidade na escola pública de São Paulo. **Cadernos CERU**, v. 31, n. 1, p. 250–267, 2020.

MODESTO, Thiago D. S. La interculturalidad como forma de superar la xenofobia contra los inmigrantes: un reconocimiento necesario. **Grados Repositório Documental**; Universidad de Salamanca, p. 215–224, 2021.

MONTEIRO, Irene; CARVALHO, Ana C. **Literatura e acolhimento**. Disponível em: <https://emilia.org.br/literatura-e-acolhimento/>. Acesso em: 17 set. 2021.

MUNHOZ, Fabio. Aulas serão suspensas em escolas estaduais e municipais de SP por coronavírus. **Folha de São Paulo (Agora)**, São Paulo, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/03/escolas-de-sao-paulo-terao-aulas-suspensas-por-conta-do-coronavirus.shtml>. Acesso em: jul. 2021.

NÓBREGA, T. Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599–615, 2005.

_____. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estud. psicol. (Natal)**. v. 13, n. 2, p. 141–148, 2008.

_____; SILVA, Liege M. F.; DE LIMA NETO, Avelino. A. Movimentos do pensamento: cenários da filosofia do corpo no Brasil. **Dialektiké**, v. 1, n. 1, p. 38, 2015.

OLIVEIRA, Dalila. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis educativa**, v. 15, p. 1–15, 2020.

OLIVEIRA, Leila. M. D. E. **Imigrantes, xenofobia e racismo**: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo. [Tese de Doutorado] Pontifícia Universidade de São Paulo PUC-SP, 2019.

OLIVEIRA, Lis R. P. **Encontros e confrontos na escola**: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo. [Dissertação de Mestrado] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUCSP, 2013.

OMI. **Internacional data**: Migration data portal: Brazil. Disponível em: https://www.migrationdataportal.org/international-data?i=stock_abs_&t=2020&cm49=76. Acesso em: 8 nov. 2021.

OMI (Organização Internacional para as Migrações). **Informe sobre las migraciones en mundo 2020**. Genebra: OMI ONU, 2020.

ONG REPÓRTER BRASIL. **Escravo, nem pensar!** 2004. Disponível em: <https://escravonempensar.org.br/sobre/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. **aesthetic**. Disponível em: https://www.etymonline.com/word/aesthetic?ref=etymonline_crossreference. Acesso em: 25 out. 2021.

PALHARES, Isabela; DAMASCENO, Vitória. Retorno obrigatório das aulas presenciais em SP reforça disparidades entre redes pública e privada. **Folha de São Paulo**, p. 8, 18 out. 2021.

PAZHOOHI, Farid; FORBY, Leilane; KINGSTONE, Alan. Facial masks affect emotion recognition in the general population and individuals with autistic traits. **PLoS ONE**, v. 16, n. 9 September, p. 1–23, 2021.

PRIMO, Joana S.; ROSA, Miriam D. Fronteiras invisíveis: Alteridade e lugares discursivos. **Revista Culturas & Fronteiras**, v. 1, p. 24–42, 2019.

RESENDE, Catarina. BORGES, Hélia M. O. C.; PASSOS, Eduardo; MORAES, Marcia; RIBEIRO, Ruth S. T. Que lugar para a corporeidade no cenário dos saberes e práticas psis? **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 2, p. 89–95, 2017.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: Percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, p. 256–272, 2020.

SALDAÑA, Paulo; PALHARES, Isabela; CARDOSO, William. Pandemia reduz aprendizado em toda a educação básica, aponta avaliação federal. **Folha de São Paulo**, p. 5, 16 set. 2022.

SÃO JOSÉ, Ana M. de. **Samba de gafeira: Corpos em contato na cena social carioca**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal da Bahia, 2005.

SANTOS, Priscila da S. **Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil**. [Tese de Doutorado] Universidade de São Paulo, 2018.

SÃO PAULO (SP). **Lei municipal nº 16.478, de 8 de julho de 2016**. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016//consolidado>. Acesso em: 05 jul 2021

SÃO PAULO, SME. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: Componente curricular: Educação Física**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-educacao-fisica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SÃO PAULO (SP). SME. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas**. São Paulo. SME / COPED, 2021. 152 p. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-educacao-fisica.pdf>. Acesso em: 05. jul. 2021.

SÃO PAULO (SP), RMESP. **Microdados da RMESP – Matrículas**. 2021. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/microdados-matriculas/resource/1cd547cf-0c4c-4bcf-a14f-7292041e6e27>. Acesso em: 31 maio. 2021.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração: ou os paradoxos da alteridade**. 1998. ed. São Paulo: EDUSP, p. 1-72, 1998 [1991].

SCHWARZENTHAL, Miriam; SCHACHNER, Maja; JUANG, Linda; VAN DE VIJVER, Fons R. Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. **European Journal of Social Psychology**, v. 50, n. 2, p. 323–346, 2020.

SEYFERTH, Giralda. O Estado brasileiro e a imigração. *In*: NETO, Helion; *et al.* **Caminhos da migração: memória, integração e conflitos**. 2ª ed – e-book, São Leopoldo: Oikos, p. 109-135, 2015.

SILVA, Junior; SAMPAIO, Tânia M. Os conteúdos das aulas de Educação Física no ensino fundamental: o que mostram os estudos? **R. bras. Ci. e Mov.** v. 20, n. 2, p. 106–118, 2012.

SILVA, Maurício R.; PIRES, Giovani D. L.; PEREIRA, Rogério S. O corpo-infância nos “exercícios de ser criança” nas aulas de Educação Física na Educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 6–12, 2015.

SILVA, Sidney A. da. Bolivianos em São Paulo: Dinâmica cultural e processos identitários. *In*: BAENINGER, Rosana (ORG). **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, p. 19 - 34, 2012.

SIMIONATO, Leticia. Greve de professores que durou quase 120 dias é suspensa em São Paulo. **UOL**, São Paulo, 7 jun. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/06/07/sp-greve-de-professores-e-suspensa.html>. Acesso em: jul. 2021.

SOUZA, Daniel S. **Filosofia & corporeidade: ensaios críticos no terreno da educação popular**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

STROHER, Jonathan; GRANDO, Beleni S. O corpo nos estudos da interculturalidade crítica. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2021.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda R.; PRANDINI, Regina C. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4ª ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2011.

SZYMANSKI, Luciana; SZYMANSKI, Heloisa; FACHIM, Felipe L. Interpretação como desocultamento: contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológico-existencial para análise de dados em pesquisa qualitativa. **Pro-Posições**, v. 30, p. 1–25, 2019.

TOMBOLATO, Mário A.; DOS SANTOS, Manoel A. Análise fenomenológica Interpretativa (AFI): Fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. **Revista da Abordagem Gestaltica**, v. 26, n. 3, p. 293–304, 2020.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2019: migração, deslocamento e educação; construir pontes, não muros**, resumo. Brasília, 2018.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, E. **The embodied mind: Cognitive science and human experience**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1991.

VELOSO, Lucas. Sem aula e sem comida: O impacto da pandemia nas crianças imigrantes de Guaianases, na zona leste de SP. **Agência Mural**. p. 1-12, jun. 2020. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/especiais/criancas-imigrantes-pandemia-sp/#>. Acesso em: dez 2022.

VIEIRA, Barbara M. Dia do Imigrante: nº de estudantes de outros países aumenta em 2021 em sp; cidade tem alunos de 97 nações na rede municipal. **G1 Globo**, p. 1–19, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/25/dia-do-imigrante-no-de-estudantes-de-outros-paises-aumenta-em-2021-em-sp-cidade-tem-alunos-de-97-nacoes-na-rede-municipal.ghtml?fbclid=IwAR2dcHRR11UlKH3w3IkDfWpdMiPn2lm-7bI2BeUx2pdmE4RmtqsKNvp7fpw>. Acesso em: 05 jul 2021.

WALDMAN, Tatiana. A integração de imigrantes internacionais no Brasil sob a ótica da educação escolar. *In*: NETO, Helion, *et al.* **Caminhos da migração: memória, integração e conflitos**. 2ª ed – e-book, São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 213-225.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luís F. DE; CANDAU, Vera M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 83, p. 1–16, 2018.

WATSON, Carmen S. A. Imigração e escolaridade em dois bairros da cidade de São Paulo. **Cadernos CERU**, v. 30, n. 1, p. 136–167, 2019.

YAZDIHA, Hajar. Racialized Organizations in Racialized Space: How Socio-spatial Divisions Activate Symbolic Boundaries in a Charter School and a Public School. **Sociology of Race and Ethnicity**, v. 00, n. 0, p. 1–15, 2022.

ZAMPERETTI, Maristani P. A Experiência, O corpo e a memória na escola – Reflexões no ensino das Artes visuais para crianças. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 173–188, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 3 - N° de registros de imigrantes de longo termo/residentes, por ano de entrada no Brasil, 2010 a 2019.

Ano / País	Bolívia	Paraguai	Peru	Argentina	Total
2010	4.493	326	969	1.222	7.010
2011	6.645	2.683	1.785	1.467	12.580
2012	6.227	4.419	1.859	1.910	14.415
2013	7.156	14.493	2.590	2.615	26.854
2014	4.955	20.032	3.013	3.680	31.680
2015	5.223	19.677	2.916	3.560	31.376
2016	4.925	20.988	2.332	3.766	32.011
2017	5.739	10.788	2.556	3.318	22.401
2018	7.741	1.881	2.415	1.885	12.037
2019	4.661	2.029	1.817	961	9.468
Total	57.765	97.316	22.252	24.384	20.1717
% sobre n° total (660.349)	8,75%	14,74%	3,37%	3,69%	26,85%

Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Macedo. **Relatório anual do OBMigra**: resumo executivo. 2020b

Quadro 4 - País de origem por n° de estudantes na EMEF

País	N° estudantes 2020	N° estudantes 2021
Brasil	532	485
Bolívia	23	14
Paraguai	2	1
Argentina	1	1
Peru	1	1
Inglaterra	-	1

Fonte: SME (2021) e PPP de 2021

Quadro 5 - Declaração de raça/cor dos estudantes da EMEF em 2020 (N°, %)

Raça / Cor 2020	Brasileiros	Imigrantes	% Cor / Total (559)
Amarela	4	1	0,9%
Parda	157	18	31,3%
Branca	297	7	54,4%
Preta	32	0	5,7%
Indígena	5	1	1,1%
Não Declarada	37	0	6,6%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Microdados da rede municipal de educação – matrículas. 2020

Quadro 6 - Distinção de país de origem por grupo 1º a 3º ano EMEF 2021 (nº bruto)

Grupo	Origem Imigrante	Imigrantes	Brasileiros sem origem imigrante	Total
1º Semillas	3	2	6	9
1º Ir y Venir	7	2	5	12
2º Grietas	5	0	7	12
2º Pequeños Actores	2	0	7	9
3º Moviendo Montañas	4	0	2	6
3º Máscaras e Capuzes	0	0	12	12
Média por grupo	3,5	0,7	6,5	10

Fonte: PPP da escola e observações em sala.

Quadro 7 - Descrição das entrevistas realizadas na EMEF (2021)

Entrevistado(a)	Cargo/ Função	Formação	Etapas de Ensino	Tempo de trabalho na escola (anos)	Data da entrevista	Tempo de entrevista
Teresa	Regente de sala 1º ano	Pedagogia	EF Anos Iniciais	6 anos	08/09/2021	00:27:00
Benedito	Professor de Artes	Artes	EF Anos Iniciais e Finais	pelo menos 6 anos	06/10/2021	00:46:00
Pedro	Regente de sala 5º ano	Pedagogia e pós em educação especial	EF Anos Finais	pelo menos 7 anos	13/09/2021	01:23:00
Bruna	Professora de Educação Física	Educação Física e pós em consciência corporal e dança	EF Anos Iniciais e Finais	pelo menos 10 anos	29/09/2021	01:14:00
Marco	Assistência de Direção	Artes	EF Anos Iniciais e Finais	4 anos (veio a convite)	29/09/2021	00:34:00
Marina	Coordenação	Pedagogia e Artes (curso interrompido)	Fundamental Anos Iniciais	2 como coordenadora, mas também como	25/02/2021	01:36:00

Entrevistado(a)	Cargo/ Função	Formação	Etapa de Ensino	Tempo de trabalho na escola (anos)	Data da entrevista	Tempo de entrevista
				professora, mãe e aluna		
André	Professor de Educação Física	Educação Física	Fundamental Anos Iniciais e Finais	5 anos	29/06/2021	00:57:00

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quadro 8 - Relação de gestos entre crianças de origem imigrante e brasileira por ambiente

Gestos das crianças ...		Nº bruto registrado
Ambientes de Engajamento	De origem imigrante de aproximação entre si	12
	Brasileiras de aproximação em direção às de origem imigrante	11
	De origem imigrante de aproximação em direção às brasileiras	8
	De aproximação, realizados por ambas as partes	7
	Engajados à distância, realizados por ambas as partes	2
Total de interações		40
Ambientes de agressão	Desengajados de afastamento entre brasileiras e de origem imigrante	9
	Brasileiras que agredem as de origem imigrante	5
	De origem imigrante que agredem as crianças brasileiras	2
	De agressão, realizados por ambas as partes	2
Total de interações		18
Ambientes Paradoxais	De aproximação e afastamento simultâneos entre as brasileiras e de origem imigrante	15
	De aproximações e afastamento por gênero	2
Total de interações		17

Fonte: Elaboração própria (2023)

APÊNDICE B – PERGUNTAS-GUIA

IMERSÃO ESCOLAR

Há uma pergunta principal que direcionou a observação e interação com as crianças e outras, que se desdobraram dessa:

- Como a diferença é percebida no âmbito sensível das interações entre crianças de origem imigrante e brasileira?

- Como as crianças interagem entre si nas aulas de Arte e Educação Física e no intervalo?
- De que modo se movem, gesticulam e dialogam?
- Com quem brincam e em que língua brincam?
- Que espaços da escola ocupam?
- Como estas interações ocorrem diante do retorno às aulas no contexto de pandemia da doença Covid-19?

ENTREVISTAS

Destaco aqui as questões desencadeadoras para as entrevistas, formuladas a partir dos objetivos gerais e específicos e que orientaram os encontros:

a) Professor(a):

- Na escola existem alunos de origem imigrante e brasileiros compartilhando o mesmo espaço. Como as interações entre eles acontecem/iam? De que maneira você via/vê as crianças interagindo?
- Como vocês têm trabalhado com o corpo nos Anos Iniciais do Fundamental? (Artes e Educação Física)
- Como vocês têm trabalhado com essa diferença entre as crianças e a temática da imigração em sala de aula? (professores Regentes)
- Como você tem acompanhado as crianças andinas no contexto de pandemia de Covid-19?

b) Coordenadora e assistente de direção:

- Aqui na escola existem alunos de origem imigrante e brasileiros compartilhando o mesmo espaço. Como você percebe as interações entre eles?
- Quais as maneiras que os outros adultos da escola (professores, funcionários e outros gestores) convivem com essas relações entre as crianças?
- Como vocês têm trabalhado com o corpo nos Anos Iniciais do Fundamental
- Como você tem acompanhado as crianças andinas no contexto de pandemia de Covid-19?