

JOSY MARIANNY GOMES OLIVEIRA

**“É tudo pra ontem!”: Escolarização de Crianças Venezuelanas na
Educação Infantil em Uberlândia-MG e o Papel da Afetividade**

Uberlândia

2023

JOSY MARIANNY GOMES OLIVEIRA

**“É tudo pra ontem!”: Escolarização de Crianças Venezuelanas na
Educação Infantil em Uberlândia-MG e o Papel da Afetividade**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

Uberlândia

2023

JOSY MARIANNY GOMES OLIVEIRA

**“É tudo pra ontem!”: Escolarização de Crianças Venezuelanas na
Educação Infantil em Uberlândia-MG e o Papel da Afetividade**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

Banca Examinadora

Uberlândia, 07 de Dezembro de 2023

Prof^ª. Dr^ª. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta
Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia, MG

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia, MG

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pereira de Lima
Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia, MG

Prof^ª. Dr^ª. Cirlei Evangelista Silva (Suplente)
Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia, MG

Uberlândia, 2023

AGRADECIMENTOS

Ao meu velhinho (Hélio) querido, que durante a maior parte da minha vida assumiu perfeitamente o papel de “pãe”. Obrigada por me ensinar a ser o melhor de mim e por me aceitar incondicionalmente, tenho orgulho de cada característica minha que se parece com as suas! À minha mãe (Josy), que partiu há treze anos, mas que sempre me incentivou e me fez almejar dar sempre o melhor de mim em todas as situações. Hoje compreendo que isso nem sempre é o ideal, mas me ajudou a chegar até aqui. Sinto sua falta!

Aos meus irmãos, Helinho, Dai e Ellen que me são tão queridos! Vocês sempre me ajudaram emocionalmente e financeiramente. Sou grata a cada um de vocês, obrigado por tanto carinho! Espero um dia poder compensar tudo o que fizeram e fazem por mim! Amo vocês! Ao meu namorado (Higor), companheiro e melhor amigo que é também o meu grande parceiro nos momentos de dificuldades. Obrigada por sempre acreditar em mim.

À Anabela, um dos maiores presentes da graduação. Obrigada por ser tão amiga, compreensiva e por me tranquilizar nos momentos de desespero. Produzir esse trabalho com você foi uma das melhores experiências da minha vida, foi muito fácil falar sobre afetividade quando ela estava envolvida nos bastidores e em todas as nossas orientações.

À Silvia, professora inesquecível que inspirou a criação desse trabalho. Foi numa turma de “Ciência e Profissão” que consegui experienciar uma outra forma de estar em sala de aula. Isso a partir das suas mediações, do seu respeito e valorização da fala dos estudantes e da sensibilidade que você sempre teve. Obrigada por fazer a diferença.

À Carmen, outra professora tão, tão querida que me acompanhou nos meus primeiros passos da prática. Vou levar seus ensinamentos para a vida. Obrigada por ser tão atenciosa, companheira e sempre me ajudar a ampliar perspectivas no meu processo de aprendizagem.

À Luciana, professora tão importante especialmente nesse finalzinho de graduação! Obrigada por me escutar, por contribuir tanto com a minha aprendizagem e por oportunizar

experiências tão marcantes em suas disciplinas!

À professora Cláudia Souza que me permitiu acompanhar sua prática e me ajudou a vislumbrar belíssimas maneiras de vivenciar nossa atuação no ambiente escolar.

Ao Ricardo, professor querido que contribuiu muito na minha prática e que tem imensa sensibilidade ao acolher os desafios enfrentados pelos estagiários. A afetividade sempre esteve presente durante esses encontros, isso me faz pensar na potência da coletividade.

À Luz, que aceitou brincar e estar comigo durante a realização da pesquisa. Obrigada por sempre me receber com um sorriso tão bonito! E também por ter paciência para construir um vínculo comigo, mesmo que em alguns momentos não tenhamos conseguido nos entender completamente pelo português ou pelo espanhol. Ainda assim, conseguimos encontrar outras formas de comunicação tão potentes quanto a fala! Desejo que sua vida seja repleta de encontros enriquecedores!

À EMEI e às profissionais que ali trabalham, por me receberem tão bem e serem sempre tão atenciosos. Obrigada por me deixarem acompanhar um pouquinho do cotidiano que vocês compartilham.

À minha psicóloga, Gabriela, que sempre faz com que eu olhe para mim mesma quando tudo ao meu redor parece ser mais importante.

Ao Pedro, amigo, companheiro de prática, de festas, de desesperos e de acolhimento. Obrigada por tanto, é muito bom sempre aprender com você. À Renata, que esteve comigo em tantos momentos bons, mas também em momentos desafiadores. Sou muito orgulhosa das profissionais que vocês se tornaram!

À criança que fui, que sempre foi considerada difícil, apesar de inteligente, por ter uma “personalidade forte” e que, muitas vezes, foi vista como um “caso perdido” apenas por exercer sua autenticidade de ser.

À adolescente que fui, que teve tantas partes importantes silenciadas e que, por isso, não conseguia se conectar consigo mesma e nem com o outro.

À adulta que estou sendo, que incessantemente continua na árdua tentativa de encontrar pedaços que se perderam ou foram invisibilizados ao longo do caminho, mas também tendo abertura para encontros transformadores que inauguram novas possibilidades de ser.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender como se dá a escolarização de uma criança venezuelana que vive no Brasil, bem como investigar como a língua e a afetividade se constituem nesse processo. O Brasil se tornou um dos principais destinos para imigrantes e refugiados venezuelanos. Ainda que exista uma legislação que atenda a esse público, a língua se constitui como obstáculo para a garantia de direitos. A evasão escolar entre estudantes venezuelanos é maior que entre brasileiros e, um dos motivos, seria o baixo número de docentes que falam espanhol. Sendo assim, a língua também se constitui como um desafio para a escolarização. Buscamos compreender como a afetividade pode ser importante para a inclusão e para que sejam pensadas coletivamente novas formas de comunicação possíveis. Realizamos observação participante no período de quatro meses em turma de Educação Infantil da cidade de Uberlândia-MG e entrevista individual e semi-estruturada com as profissionais que atuavam na turma. A análise fundamentou-se nos Núcleos de Significação, sob o viés da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural. Constatamos a importância da afetividade no processo de apropriação do espaço escolar e para a própria aprendizagem. As cenas mediadas pela afetividade mostraram novas formas de comunicação que transcendem a comunicação verbal. Entendemos que a afetividade pode e deve ser utilizada para a constituição coletiva de aprendizagens. Nas entrevistas, observamos que as profissionais se sentem solitárias e desamparadas no que diz respeito à atuação com crianças imigrantes. Para elas, sua formação inicial e continuada não as ajudou a lidar com esse novo contexto. Assim, urge a necessidade da criação de políticas públicas que assegurem de fato a inclusão de crianças imigrantes e que garantam às profissionais da educação o apoio frente a esse público crescente em nosso país.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Educação Infantil; Crianças Venezuelanas; Afetividade;

ABSTRACT

The present research aimed to understand how the schooling of a Venezuelan child living in Brazil takes place, as well as to investigate how language and affectivity are constituted in this process. Brazil has become one of the main destinations for Venezuelan immigrants and refugees. Even though there is legislation that serves this audience, language constitutes an obstacle to guaranteeing rights. School dropout among Venezuelan students is higher than among Brazilians and, one of the reasons, would be the low number of teachers who speak Spanish. Therefore, language also constitutes a challenge for schooling. We seek to understand how affectivity can be important for inclusion and for new possible forms of communication to be collectively thought of. We carried out participant observation over a period of four months in an Early Childhood Education class in the city of Uberlândia-MG and individual and semi-structured interviews with the professionals who worked in the class. The analysis was based on the Cores of Meaning, under the perspective of the Historical-Cultural Psychology approach. We noted the importance of affection in the process of appropriating school space and for learning itself. The scenes mediated by affectivity showed new forms of communication that transcend verbal communication. We understand that affectivity can and should be used to create collective learning. In the interviews, we observed that the professionals feel lonely and helpless when it comes to working with immigrant children. For them, their initial and continued training did not help them deal with this new context. Therefore, there is an urgent need to create public policies that actually ensure the inclusion of immigrant children and that guarantee support to education professionals in the face of this growing population in our country.

Keywords: School Psychology; Child education; Venezuelan Children; Affectivity;

SUMÁRIO

1. DE ONDE PARTIMOS: A POTÊNCIA DA AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES EM NOVAS MANEIRAS DE EXPERIENCIAR O PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	11
2. A IMIGRAÇÃO VENEZUELANA E A QUESTÃO DA INCLUSÃO NO BRASIL.....	13
3. “POR QUE ESTUDANTES VENEZUELANOS?”: A SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA DA VENEZUELA E O INTENSO FLUXO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL.....	16
4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM UBERLÂNDIA.....	20
5. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	25
6. A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO IMPORTANTE.....	29
7. UM PASSO PARA TRÁS: OS MOMENTOS QUE ANTECEDEM A MINHA CHEGADA AO EMEI E SUAS RELAÇÕES COM A AFETIVIDADE.....	33
7.1. Uma apresentação necessária: quem é Luz?.....	36
7.2. Vivências na EMEI: os encontros experienciados em uma pesquisa sobre afetividade.....	37
7.3. Os propósitos da pesquisa antes e depois das observações.....	40
7.4. E como as profissionais percebem esse cotidiano?.....	42
7.5. A organização e a análise das informações construídas em campo.....	43
8. A AFETIVIDADE DE FATO NOS PROPORCIONA IR ALÉM DOS DESAFIOS IMPOSTOS PELA LINGUAGEM?.....	45

8.1. Minhas percepções sobre Luz e seu processo de escolarização: uma história de protagonismo repleta de desafios.....	46
8.1.1. Desafios impostos pela barreira da língua e a importância da comunicação com os adultos.....	47
8.1.2. A organização nas brincadeiras: o pensamento por complexo.....	51
8.1.3. A recriação da realidade e o brincar: formas de expressão que vão além das palavras.....	52
8.2. A percepção das profissionais sobre Luz e suas experiências na escolarização de uma criança imigrante.....	55
8.2.1. A criação de vínculo com Luz.....	56
8.2.2. Quem é Luz para essas profissionais?.....	58
8.2.3. Desafios impostos pela língua e a formação continuada.....	62
8.3. A afetividade e a possibilidade de uma escola mais inclusiva para estudantes estrangeiros.....	65
9. E PENSANDO EM TUDO ISSO, O QUE PODEMOS CONCLUIR?.....	69
10. REFERÊNCIAS.....	71
11. APÊNDICE A.....	78

*“Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Depois que me encontrar”
- Cartola*

1. DE ONDE PARTIMOS: A POTÊNCIA DA AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES EM NOVAS MANEIRAS DE EXPERIENCIAR O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Há muitas maneiras de pensar a ideia de sucesso ou de fracasso da Educação. Nos últimos anos, tenho me sensibilizado com os diversos ataques dirigidos à escola: a instituição tem sido tratada por muitos com desconfiança, os professores são vilanizados e os estudantes vistos de uma maneira passiva diante de seu próprio processo de escolarização. As críticas à família não ficam de fora e, mesmo que se considere a realidade material de muitos desses pais, o discurso meritocrático surge como uma alternativa para que esse contexto seja superado “apesar de tudo”. São tantas expectativas, tantas soluções “brilhantes” casualmente encontradas em almoços de família ou nos cafezinhos da tarde compartilhados.

Já na Universidade, nos deparamos com a complexidade presente no contexto escolar, na relação entre os diversos agentes que o compõem, na maneira como o estudante vivencia e dá sentido à sua aprendizagem e na realidade material que se impõe em todo esse processo. Mas algo que todos concordamos é que a educação é importante para a maneira como a sociedade se desenvolve e se relaciona.

Venho pensando no tema deste trabalho há alguns anos, mesmo antes de conversar com minha orientadora, tendo em vista a crença ingênua de que seria “o trabalho da minha vida” e de que seria necessário que eu colocasse o máximo das coisas mais importantes que aprendi durante a minha graduação. De certa forma, o meu projeto me levou exatamente por esse caminho, mesmo que de uma maneira um pouco diferente. Escrever o Trabalho de Conclusão de Curso tem me motivado a utilizar diversas aprendizagens da minha graduação,

mesmo que elas não apareçam de maneira explícita. Isso associado a uma autodescoberta, tendo em vista compreender como esse tema se aproxima da minha história.

Olhando para meu processo de escolarização, num primeiro momento, pensei que a afetividade nem havia existido de maneira consistente e que a indiferença havia imperado. Posteriormente, percebi que ela estava lá e que aparecia de uma maneira negativa. Estar na escola, me relacionar com o outro, tentar me esforçar acima da média para “ser alguém na vida” ou mesmo falar com professores e estar na presença deles era desconfortável. Estar na escola era incômodo. Minha relação com os docentes não foi a melhor desde a infância, pois estava muito marcada pelo racismo e pela minha tentativa de ser aceita.

Sendo assim, passei a vê-los de maneira aversiva e inconfiável. Depois de tantos silenciamentos, também acreditei que minha fala não era importante e que não traria nenhuma contribuição relevante. Minha relação com os estudos era vista de maneira automática e operacional, focada apenas nos resultados. E a afetividade? Bem, só parei para pensar sobre ela de maneira mais aprofundada no 8º período, momento em que fiz minha primeira monitoria em uma escola básica. Assim, vejo que o que mais se mostrou extraordinário para mim durante esse processo, foi perceber a importância da afetividade em nossa prática e também nos diferentes contextos de formação.

Isso se deu pelos diferentes encontros fortuitos com professoras(es) muito queridas(os) que, em suas aulas, motivaram os alunos a se expressarem e, de fato, estavam dispostas a ouvi-los e acolhê-los, especialmente tendo em vista nossa experiência pessoal com os assuntos estudados. Nos meus estágios, constatei a potência e a importância dos afetos para as intervenções.

No entanto, como falar de afetividade em um contexto que atualmente é visto de maneira tão pessimista e com tanta suspeita? Como dizer que algo tão “simplório” como os afetos podem contribuir para aprendizagem e permanência de estudantes na escola? E, se a

afetividade é tão importante, todos os estudantes merecem esse afeto? No presente trabalho, não afirmo a afetividade como a solução de todos esses dilemas e nem proponho um discurso conformista diante do atual cenário. Muito pelo contrário, acredito na necessidade de uma organização política e da busca incessante de mudanças para uma educação mais crítica, libertadora, contextualizada e que, de fato, seja para todos. Contudo, trata-se de uma luta política que também envolve uma dimensão afetiva.

2. A IMIGRAÇÃO VENEZUELANA E A QUESTÃO DA INCLUSÃO NO BRASIL

A proposta do presente trabalho é compreender o papel da afetividade na permanência e na aprendizagem de estudantes venezuelanos, tendo em vista os desafios impostos pela língua e o despreparo do nosso país na recepção e inclusão de imigrantes. Do ponto de vista da Legislação Brasileira em relação à educação de pessoas imigrantes¹, nos artigos 5 e 6, a Constituição de 1988 garante o acesso de pessoas estrangeiras ao ensino de maneira igualitária aos brasileiros. A Lei do Imigrante (nº 13.445/2017) veio reafirmar legalmente os direitos da pessoa imigrante, ressaltando o acesso igualitário à educação. Acrescenta-se aqui, no artigo 4 (parágrafo 5º), a garantia à inserção em escolas públicas, sendo desautorizadas quaisquer discriminações motivadas em razão da nacionalidade ou mesmo no que diz respeito à condição migratória.

Contudo, de acordo com o Relatório de Monitoramento feito pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2021), os dados do censo escolar de 2020 no Brasil apontaram que apenas 45% das crianças venezuelanas em idade escolar possuem matrículas em instituições escolares. Nesse relatório, os resultados da pesquisa explicitaram que os principais motivos para a não entrada desses estudantes na escola foram a falta de

¹ A condição da pessoa imigrante se diferencia da de uma pessoa refugiada. Os refugiados são aquelas pessoas que fugiram da guerra ou de perseguições e buscam asilo em outra nacionalidade. Já a pessoa imigrante possui motivos de deslocamento que se diferenciam dos acima citados. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>

documentação ou não atender a alguma exigência feita pela instituição. Ainda de acordo com o documento, um segundo estudo promovido pelo ACNUR e pelo Banco Mundial trouxe como resultado que instituições de ensino superlotadas e atraso em relação à idade e ao desempenho escolar se constituem como as principais barreiras para a integração de crianças venezuelanas nas escolas.

Dos entrevistados nessa pesquisa, 67% dos venezuelanos tinham filhos matriculados na escola. Porém, no período de isolamento social em decorrência do Convid-19, 43% desse total disseram não possuir os meios necessários e o acesso digital para a participação de seus filhos no ensino remoto. Nesse sentido, para além das adversidades que já estavam impostas a essas famílias, a falta de acesso às aulas constituiu-se como mais uma barreira para a inclusão e a aprendizagem de crianças venezuelanas no contexto brasileiro.

De acordo com o documento “Integração de Venezuelanos Refugiados e Migrantes no Brasil” (ACNUR, 2021b), o índice de evasão escolar entre estudantes venezuelanos é maior que entre brasileiros. Além disso, estudantes venezuelanos que participam do Ensino Fundamental I tendem a ser mais velhos que os estudantes brasileiros de suas turmas. Em outras palavras, crianças venezuelanas imigrantes e refugiadas têm uma maior possibilidade de estarem em defasagem série-idade.

Como hipótese, o documento supracitado expõe que a dificuldade de comprovação de conhecimentos previamente aprendidos em seu país de origem e o idioma, que acaba se constituindo como uma barreira, podem direcionar a matrícula desses estudantes em séries anteriores, sendo que essa poderia ser uma das causas que levam à desmotivação dos alunos venezuelanos.

Além disso, o ACNUR (2021b) também elege o baixo número de docentes que falam o espanhol como um dos mais importantes obstáculos para que o acesso à educação seja possível para crianças venezuelanas. Por isso, o documento cita formações em andamento

promovidas pelo governo brasileiro e organizações internacionais que têm como objetivo oferecer aos professores e gestores das escolas um treinamento em espanhol, bem como a oferta de cursos de português para alunos venezuelanos.

É importante também discutir sobre a presença de indígenas venezuelanos em nosso país e suas especificidades culturais e linguísticas. De acordo com dados obtidos pelo censo do Instituto Nacional de Estadística da Venezuela (2011), a população indígena representava 2,4% da população total venezuelana. A ACNUR (2022), estima que há cerca de 7 mil indígenas venezuelanos vivendo no Brasil com as seguintes etnias: Warao (70%), Pemón (24%), Eñepá (3%), Kariña (1%) e Wayúu (1%). Metade dessa população é composta por crianças e adolescentes. Apesar do espanhol ser a língua oficial do país, parte importante da população possui sua própria língua materna.

Uma pesquisa feita por Silva e Torelly (2018) com indígenas Warao que vivem no Brasil, constatou que a maioria dos participantes era monolíngue (não falava espanhol e sim a língua Warao). Já no Centro de Referência ao Imigrante (CRI), uma ONG localizada em Boa Vista (RR), constatou que a maioria dos indígenas Warao que ali se abrigava possuía o Warao como a primeira língua e o espanhol como a segunda (Simões et al., 2017). Ainda segundo o CRI, a maioria dessas pessoas afirmou ter vontade de aprender o português, com exceção de pessoas já idosas que se expressavam exclusivamente por sua língua materna (Warao).

Segundo a Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), apenas 75 municípios brasileiros possuem mecanismos de cooperação com outras esferas de governo (federal e estadual) específicos para imigrantes/refugiados. Dentre os instrumentos que compõem essas estratégias está a aproximação da prefeitura para com grupos ou associações de imigrantes, o oferecimento de cursos de capacitação contínuos e interdisciplinares para servidores públicos, bem como a oferta de cursos para a aprendizagem da língua portuguesa. Contudo, Uberlândia não faz parte dessa lista de municípios, sendo que

esses serviços são prestados aos imigrantes por meio de OSCs (Organizações da Sociedade Civil) e de Centros de Referência de Assistência Social (Araújo, 2021). Ainda de acordo com Araújo (2021), a cidade de Uberlândia não garante o atendimento multilíngue em órgãos públicos e também não oferece programas de capacitação e formação continuada para servidores públicos, gerando um despreparo para o atendimento efetivo dessa população.

3. “POR QUE ESTUDANTES VENEZUELANOS?”: A SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA DA VENEZUELA E O INTENSO FLUXO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL

Quando contava o tema do presente trabalho para outras pessoas, quase sempre ouvia a pergunta: “mas por que crianças venezuelanas?”. Há duas respostas para essa pergunta. No nível pessoal, me interessei por esse público a partir de relatos contados pelas minhas irmãs (ambas trabalhavam em escolas). Nas cenas, sempre percebia o quanto era desgastante para estudantes e pais venezuelanos tentarem se comunicar apesar de não saberem o português e, ao mesmo tempo, era marcante o despreparo das pessoas que trabalham nas escolas na recepção de pessoas estrangeiras.

Muitas vezes, essa falta de preparo e a dificuldade de compreensão acarretavam em uma impaciência por parte dos profissionais ao lidar com esse público. Por isso, comecei a pesquisar sobre a entrada de venezuelanos no Brasil e em Uberlândia. E assim, cheguei à minha segunda justificativa: em 2019, a entrada de venezuelanos no Brasil ocupou o primeiro lugar no registro de entrada de imigrantes, com 70.653 pessoas e o segundo lugar foi marcado pela entrada de 15.679 haitianos no país (OBMigra, 2020).

De acordo com o Observatório das Migrações Internacionais (2020), a crise econômica, política e social enfrentada pela Venezuela contribuiu para o impulsionamento do fluxo migratório de venezuelanos para terras brasileiras a partir do ano de 2016. A polarização

política e o aumento do conservadorismo associados à crescente oposição têm contribuído para a escassez de recursos básicos no país, sendo utilizados por parte dos opositores numa tentativa de manipulação para a tomada de poder (Almeida & Santi, 2018). A falta de insumos básicos ocasionada por uma intensa recessão e todas as suas repercussões na segurança alimentar e na empregabilidade ocasionou também um aumento da violência na Venezuela (Silva & Silva, 2019). Por isso, muitos venezuelanos buscam em outros países a possibilidade de se estabelecer.

Nas pesquisas envolvendo imigrantes venezuelanos tem-se trabalhado com a divisão entre pessoas não indígenas e pessoas indígenas, dadas as particularidades do segundo grupo. Como citado anteriormente, a etnia Warao compõe quase 70% da população indígena venezuelana presente no Brasil. Originam-se da região Delta do Orinoco e, de acordo com o censo do Instituto Nacional de Estadística da Venezuela feito em 2011, sua população é de 48.771 pessoas. No entanto, devido à grande extensão do espaço em que habitam, divididos entre os estados Delta Amacuro, Monagas e Sucre, e também pela pluralidade de grupos Warao, estes ostentam características culturais diversas e heterogêneas apesar de compartilharem a mesma língua (García-Castro, Heinen, 2000).

Os argumentos utilizados pelos Warao para justificar seu deslocamento para o Brasil assemelham-se, até certo ponto, aos de pessoas não indígenas. A insegurança alimentar é apontada como o principal motivo, mas também apontam “[...] a ausência de serviços públicos relacionados à educação e saúde e ao descaso do governo venezuelano com os indígenas” (Moreira & Camargo, 2017, p. 60). Contudo, essas pessoas já enfrentavam outros desafios e violações de direitos básicos antes mesmo da crise atual, ocasionados pelo desrespeito às legislações de proteção ambiental de seus territórios.

Em conformidade com Moreira (2018), desde 1960 esses territórios vêm sofrendo uma série de intervenções associadas à exploração de petróleo e criação de barragens. Ainda

segundo a autora, isso tem gerado repercussões diretas nos canais da região, fazendo com que a salinização da água e do solo causassem “[...] consequências para as atividades tradicionais de subsistência, limitando o uso de recursos naturais, entre elas, a pesca, além da agricultura” (p. 59). Sendo assim, percebe-se que a crise foi um dos motivos que levou à imigração indígena para nosso país, porém ela também acentuou problemas já antigos ocasionados pela falta de políticas públicas destinadas a essa população e de um maior rigor na proteção de suas terras.

Nos últimos anos, o Brasil tem se tornado um importante país no que diz respeito ao recebimento de imigrantes e refugiados. Em conformidade com os dados coletados pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2021), colhidos entre os anos de 2011 e 2020, evidenciou-se o estabelecimento do Brasil como um país de destino. Almeida e Santi (2018) evidenciam também a questão da grande extensão fronteirista em nosso país, que possui cerca “[...] de 15.719 km, que corresponde a 27% do território nacional e abriga em média 10 milhões de habitantes em 11 estados brasileiros, fazendo fronteira com 10 países da América do sul”. Sendo assim, os autores definem o Brasil como um país continental marcado por uma expressiva troca cultural, linguística e simbólica interna e também com pessoas de outros países nesses espaços fronteiriços.

A aproximação entre o Brasil e a Venezuela se dá pela fronteira entre os estados de Roraima (Brasil) e Bolívar (Venezuela), que compartilham não apenas a proximidade física, mas também a relação em outros âmbitos de relevância, como colaborações no que diz respeito à saúde, economia e educação (Silva & Silva, 2019). Em uma pesquisa realizada nos abrigos para pessoas imigrantes em Boa Vista, o ACNUR (Ferreira, 2021) constatou que a maior parte dos participantes estaria propensa a mudar-se para outras cidades e Estados brasileiros (72,6%), sendo que 80,7% dessas pessoas desejam trazer um ou mais parentes de seu país natal. Nos resultados qualitativos, observou-se a relação entre a expectativa de

interiorização associada à oportunidade de emprego e à busca de uma maior inclusão no contexto brasileiro.

Já os outros 27,1% não desejam sair de perto da fronteira devido à proximidade com familiares ainda no território venezuelano e há também aqueles que esperam uma melhora nas condições de vida no país para que possam retornar (Silva & Silva, 2019). A caracterização desse grupo nos permite afirmar que pessoas com vínculos primários que permaneceram na Venezuela (cônjuges e filhos) e pessoas que compõem a faixa etária acima dos 60 anos preferem continuar junto à fronteira. Apenas 0,3% dos participantes não pretende permanecer no Brasil. Por outro lado, “estão propensos à interiorização homens, mais do que mulheres, jovens e pessoas na força de trabalho potencial” (Ferreira, 2021, p. 05).

Em conformidade com Squeff et al. (2023), Uberlândia possui importante relevância econômica e “[...] coloca-se como principal centro comercial e de serviços das regiões do Triângulo Mineiro-MG, Alto Paranaíba-MG, Noroeste de Minas Gerais e Sul de Goiás”. Por sua força econômica, muitas pessoas se mudam para a cidade em busca de trabalho. Além disso, apesar da possibilidade de um melhor acesso ao mercado de trabalho, Uberlândia é classificada como uma cidade de médio a grande porte e pode ser uma escolha interessante para pessoas que buscam fugir das grandes metrópoles (Araújo, 2021).

Dada a sua relevância, Uberlândia tem ocupado o 3º lugar de destino para pessoas imigrantes em Minas Gerais (Dalamônica, 2018). No Diário de Uberlândia, Azevedo (2022) expôs dados coletados pela Cátedra Sérgio Vieira de Melo que apontam que a população imigrante em Uberlândia já ultrapassa 4 mil pessoas. A cidade segue a mesma tendência nacional, sendo que a maioria dos imigrantes atualmente são pessoas advindas da Venezuela. Ainda no artigo publicado por Azevedo (2022), foi ouvido o presidente da organização não governamental Taare, que presta auxílio aos imigrantes na cidade, e estima-se que mais de mil venezuelanos estejam morando em Uberlândia.

Uma pesquisa feita por Squeff et al. (2023) com 14 imigrantes venezuelanos residentes em Uberlândia, constatou dados parecidos com as pesquisas acima citadas realizadas em outros estados: a língua como um dos principais desafios na busca de emprego e grande parte dos entrevistados auxilia financeiramente parentes que continuam na Venezuela. Além disso, apesar de 71% dos entrevistados possuírem diplomas em cursos de nível superior, observou-se considerável dificuldade em conseguir um emprego condizente com sua formação. Por outro lado, nenhum deles demonstrou o desejo em continuar no Brasil no futuro caso haja uma melhora no contexto econômico e social da Venezuela, contradizendo os dados encontrados por Ferreira (2021).

No que diz respeito à discriminação enfrentada por essa população, os participantes da pesquisa de Squeff et al. (2023) elencaram especialmente o estigma associado à imigração venezuelana. Segundo Ranincheski e Uebel (2018, p 41.), a mídia tem contribuído para que a imigração de pessoas venezuelanas seja vista pela sociedade brasileira “[...] como sendo essencialmente uma questão ideológica, deslocando a perspectiva política e humanitária do fenômeno para o campo da ideologia”. Segundo os autores, grandes veículos de notícia publicam matérias comumente utilizando os termos: “clandestino”, “ilegal”, “pobres”, “irregular”, para falar de imigrantes venezuelanos. Há também uma frequente lembrança dos males e instabilidades enfrentados atualmente pelo país vizinho, que está “sofrendo uma ditadura”, a qual contribui para uma inferiorização da Venezuela como país e um olhar desconfiado diante dos imigrantes que aqui residem.

4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM UBERLÂNDIA

A partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), passa a ser atribuído ao Estado o dever de garantir o acesso à educação básica e gratuita. O parágrafo 4º do artigo 208 estabeleceu que crianças de zero a seis anos de idade deveriam ser atendidas por creches e pré-escolas. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei

9.394, 1996), a Educação Infantil passa a ser reconhecida como uma etapa da Educação Básica e, no art. 11º, parágrafo 5º, torna-se responsabilidade dos municípios oferecer o atendimento a esse público nas instituições acima citadas. Com a Emenda Constitucional nº53 de 2006, modifica-se a faixa etária para a Educação Infantil, que passa a ser de zero a 5 anos.

No entanto, a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos é declarada mais tarde com a Emenda Constitucional nº 59/2009, sendo inserida na LDB em 2013 a partir da Lei nº 12.796, de abril de 2013. O artigo 4 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) define a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), os estudos e as práticas envolvendo a Educação Infantil trazem consigo uma importante associação do cuidar e do educar. Além disso, é ressaltada a importância da complementaridade entre a educação nas creches e pré-escolas e a educação familiar, valorizando as vivências e experiências da criança, inserida em um ambiente sociofamiliar contextualizado, para a partir delas ampliar seus conhecimentos e habilidades por meio do planejamento de propostas pedagógicas. Aspectos importantes a serem considerados são a socialização, a autonomia e a comunicação. Além do cuidar e do educar, o artigo 9 das DCNEI (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) consolida as interações e o brincar como eixos norteadores das propostas curriculares na Educação Infantil.

A BNCC (2018), também chama atenção para um ponto central para a presente pesquisa: a importância dessas instituições buscarem ativamente informar-se e trabalhar com culturas diversas, realçando a potência da pluralidade cultural das famílias e da população ali atendida. As DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) apresentam no parágrafo 1º, inciso VIII do artigo 8 o direito das crianças de se apropriarem “[...] das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (p. 3).

Quando se trata do reconhecimento de crianças que falam línguas que divergem do português, são apresentadas no documento apenas garantias de propostas pedagógicas envolvendo crianças indígenas brasileiras. O parágrafo 2º do artigo 8 (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) ressalta a importância da relação da escolarização da criança indígena com a cultura e o conhecimento de seu povo, bem como a afirmação da identidade étnica e da língua materna enquanto elementos indispensáveis para sua constituição. No entanto, não são apresentadas orientações no que diz respeito especificamente à escolarização de crianças imigrantes, nem à consideração de sua cultura e língua materna no processo de escolarização.

No que diz respeito à afetividade, as DCNEI (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) a apresentam no parágrafo 2º no artigo 1, trazendo a ideia de integralidade e indissociabilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística e sociocultural no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Já as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia - DCM (Secretaria Municipal de Educação, 2020), apresentam um capítulo inteiro que trata da importância da afetividade no processo de aprendizagem dos estudantes na idade pré-escolar. Além de reafirmar a ideia de integralidade explicitada anteriormente, o documento também elege os professores como mediadores da afetividade, viabilizando novas experiências na vivência dos estudantes e valorizando as experiências já constituídas.

Assim, ao valorizar as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares e as mediações feitas pelos adultos em diversas atividades, as DCM elegem a afetividade como elemento fundamental na constituição coletiva das aprendizagens. Para essas diretrizes, a afetividade pode ser experienciada e incentivada no desenvolvimento de práticas de cuidado consigo, com o outro, com o meio ambiente, com os objetos que fazem parte do cotidiano escolar e na compreensão de afetos e sentimentos. Por fim, destacam que “a educação infantil pode ser considerada grande arquiteta do conhecimento, pois constrói a base do ensino alicerçada pela afetividade em suas relações e mediações pedagógicas, culturais e sociais” (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 75).

O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)², tem produzido documentos anuais com orientações para as instituições de Educação Infantil. Nas orientações do Fascículo da Educação Infantil (CEMEPE, 2023), alguns temas mereceram a atenção, como: a acolhida e o reconhecimento das famílias atendidas e a afetividade, cordialidade e respeito envolvidos nessa relação, a importância da intencionalidade pedagógica mesmo nas brincadeiras livres, a necessidade da afetividade na rotina das crianças e a primordialidade da construção de espaços que garantam diferentes maneiras de se expressar.

O documento também traz a definição de Planejamento Anual, enquanto um roteiro do que será trabalhado pela instituição em cada turma e este deve ser simples, pensado de maneira coletiva, a fim de que se torne um documento orientador, mesmo que seja possível fazer certas modificações no decorrer do ano. Ainda segundo o Fascículo da Educação Infantil (CEMEPE, 2023), é dada a liberdade a cada instituição para pensar seu próprio Planejamento Anual inspiradas no Fascículo e nas Diretrizes Curriculares Municipais.

² Trata-se de um centro de estudos que envolve os profissionais da educação e promove pesquisas, ações, intervenções pedagógicas e cursos de formação continuada para os servidores da educação. Mais informações disponíveis em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/cemepe/>

A Educação Infantil Municipal tem se organizado por meio da eleição de um tema geral e quatro subtemas anuais, formando assim um Guarda-Chuva temático (Figura 1). Mais uma vez, a instituição tem liberdade para adequar os temas de maneira criativa e contextualizada. Em 2023, o tema geral eleito foi o: “Brincar e aprender com as diferentes linguagens: o eu, o outro e o nós no universo infantil”, sendo que o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” ganha maior visibilidade nas ações pedagógicas. Os quatro subtemas eleitos foram: 1) Pequenos exploradores dos espaços ao nosso redor, 2) Pequenos exploradores da biodiversidade, 3) Pequenos exploradores das nossas culturas, 4) Pequenos exploradores do mundo.



Figura 1. Guarda-Chuva Temático [Imagem].

Fonte: CEMEPE. (2023).

O trabalho compreendeu essa etapa de ensino pelo contato aproximado que a pesquisadora tinha com profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como pela riqueza nas trocas e nas descobertas sociais, afetivas, linguísticas e culturais que se inauguram nas etapas iniciais da escolarização (Marques, Barroco, & Silva). A partir da Educação Infantil, conseguimos vislumbrar a potência das atividades coletivas, da mediação pedagógica, do cuidado, dos momentos de dança e de canto e das brincadeiras protagonizadas pelas crianças.

5. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Apresentados os documentos que orientam a Educação Infantil nas esferas Nacional e Municipal, introduzo a abordagem e os conceitos que guiarão a análise do presente trabalho. O referencial teórico adotado foi o da Psicologia Histórico-Cultural, que não entende a Educação Infantil enquanto uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, mas a elege como um espaço das crianças e das infâncias (Aquino, 2015). Nessa perspectiva, as interações sociais e com o meio ocupam o lugar de destaque, já que compreendemos que o ser humano se constitui na e pela relação com o outro social (Oliveira, 2019a).

Ainda segundo Oliveira (2019a), os escritos de Vigotski evidenciam a relação entre os processos psicológicos humanos e a introdução da criança em um contexto histórico e social específico. Sendo assim, a autora supracitada coloca em destaque a importância da cultura na constituição do ser humano, pois nossa relação com a realidade é mediada pelos instrumentos e símbolos aos quais temos acesso e que construímos enquanto sociedade. Nesse sentido, a cultura concede aos indivíduos os sistemas simbólicos que permitem a representação da realidade socialmente compartilhada e, a partir disso, alcançamos um universo de significações que nos permitem associar, ordenar e interpretar as informações do mundo concreto (Oliveira, 2019a).

A comunicação, e mais especificamente a fala, ocupam um espaço importante nesse processo de desenvolvimento. Oliveira (2019a) ressalta que a linguagem é um “[...] sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento [...]” (p. 40), sendo determinante na generalização do que vivenciamos e no ordenamento dos elementos da realidade em categorias conceituais a partir dos significados atribuídos pelos indivíduos que compartilham essa mesma linguagem.

Assim, “a descoberta que a criança faz, por volta de dois anos de idade, de que todas as coisas têm um nome é um grande marco, pois significa que a criança iniciou o processo de pensar que acabará por produzir, no futuro, os conceitos” (Aquino, 2015, p. 40). Ainda segundo Aquino, nesse momento o pensamento se desenrola a partir da formação dos chamados conceitos espontâneos ou conceitos cotidianos. Estes se associam às experiências do cotidiano e se constituem a partir de interações sociais das atividades práticas. No que diz respeito à formação de conceitos, esta ocorre em três momentos: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos propriamente dito, que é alcançado na adolescência (Vigotski, 2009).

Como a proposta da presente pesquisa direciona-se à Educação Infantil, trataremos especificamente dos dois primeiros momentos. Em conformidade com Vigotski, o pensamento associado à imagem sincrética parte do conjunto de um amontoado de objetos, que são agrupados sem qualquer critério (Aquino, 2015). Fundamenta-se sobretudo em vínculos emocionais e subjetivos decorrentes das impressões da criança e já o pensamento por complexos parte de vinculações feitas de maneira mais relacionada às semelhanças de características físicas e objetivas dos próprios objetos (Vigotski, 2009).

Ainda de acordo com Vigotski (2009), o estágio final do pensamento por complexos é o complexo de pseudoconceito, que se assemelha ao conceito propriamente dito por se associar aos conjuntos de objetos concretos que o englobam. Contudo, ainda se trata de uma generalização pensada a partir de leis que diferem completamente daquelas empregadas na construção de um conceito verdadeiro. Para o autor, os pseudoconceitos são a forma de pensamento por complexo que imperam em crianças na idade pré-escolar, isso porque:

“[...] os complexos infantis, que correspondem ao significado das palavras, não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas em determinados sentidos, que são previamente esboçados para o desenvolvimento do

complexo pelos significados das palavras já estabelecidos no discurso dos adultos” (Vigotski, 2009, p. 191).

Tendo em vista seu papel de mediador simbólico entre a pessoa e o mundo concreto, o significado pode ser visto como um filtro a partir do qual o ser humano consegue compreender a realidade e agir sobre ela, garantindo as funções elementares da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante (Vigotski, 2009). Vigotski (2009) elege a comunicação verbal com os adultos como um elemento potente no desenvolvimento de conceitos na infância. Além disso, é a partir também dessa comunicação proporcionada pelo entendimento da linguagem que, ao não conseguirem solucionar algum problema, as crianças direcionam-se verbalmente ao adulto em busca de novas formas de solução (Vigotski, 2007). Sendo assim, “signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” (Vigotski, 2007, p. 18).

Em outras palavras, a linguagem do grupo cultural em que a criança se insere direciona o processo de formação de um conceito, já que este é preestabelecido pelo significado atribuído à palavra pelos adultos (Oliveira, 2019a). No entanto, ainda de acordo com Oliveira (2019b), a cultura não é compreendida por Vigotski como uma estrutura estática e rígida que subjuga os indivíduos atribuindo-lhes certa passividade, muito pelo contrário: ela é vista “[...] como um “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (Oliveira, 2019b, p. 123-124). Para a autora, esse processo de subjetivação e internalização mediado simbolicamente pela cultura resulta na criação de indivíduos singulares, que se relacionam com o outro e com o contexto de maneira particular e conectada com sua própria história.

Tendo em vista a importância da comunicação verbal da criança com o adulto e a compreensão entre ambas as partes, é importante pensarmos como esse processo de escolarização pode ocorrer para crianças que não compartilham do nosso idioma e que nem

sempre atribuem os mesmos significados às palavras e objetos. Mais do que isso, as crianças imigrantes em idade pré-escolar normalmente têm acesso ao português na escola, mas em casa se comunicam predominantemente a partir de sua língua materna. Assim, o mundo se apresenta para a criança imigrante venezuelana que vive no Brasil a partir da riqueza de duas culturas, que atribuem sentidos pessoais e significados sociais aos objetos e à realidade de maneiras distintas em alguns momentos, mas que também se aproximam em outros.

Como reconhecer e transformar esses afastamentos e aproximações culturais em instrumentos potentes no processo de escolarização de crianças venezuelanos? Quais outras formas de comunicação podemos pensar nesse processo de mediação entre professoras e estudantes que vão além da barreira da língua?

Outra contribuição importante de Vigotski (2007), é a relevância que o autor confere ao brinquedo e ao brincar, especialmente na educação infantil. A partir da brincadeira, as crianças em idade pré-escolar adentram em uma realidade ilusória e imaginária em que podem realizar seus desejos por intermédio do brinquedo. A criança pode assumir o papel da mãe, do pai, ter um pônei ou mesmo um dragão de estimação e até fazer um delicioso bolo de morango, isso tudo, é claro, orientada pelas regras de comportamento observadas anteriormente nas cenas do cotidiano. Assim, o brinquedo constitui essa situação imaginária.

Inaugura-se a divergência entre as dimensões de significado e de visão, já que a partir do brinquedo, “o pensamento será separado dos objetos e a ação surge das ideias e não, das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos” (Vigotski, 2007, p. 115). A identificação de um objeto com aquilo que ele deve representar na brincadeira a partir dos usos que podem ser feitos dele: uma vassoura pode ser utilizada como um imenso cavalo de batalha, mas um palito de fósforo não. De qualquer maneira, é a partir

do brinquedo que a criança começa a definir de maneira funcional conceitos e/ou objetos, sendo que as palavras a eles designadas assumem concretude.

6. A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO IMPORTANTE

A Ciência Tradicional, fundamentada no pensamento cartesiano, propõe uma visão dualista acerca do corpo e da alma, sendo que a segunda deveria ser valorizada e instruída no sentido de dominar o corpo e as vontades (Hermann, 2020). Sendo assim, há uma supervalorização do cognitivo, enquanto os afetos são vistos de uma maneira negativa.

Ao contrário de Descartes, que compreendia que a liberdade humana seria alcançada a partir do domínio intelectual diante dos afetos, Espinosa, autor que influenciou a teoria de Vigotski, acreditava que a liberdade consistia em reconhecê-los por intermédio da razão (Chaves et al., 2012). Sendo assim, Espinosa supera essa concepção hierárquica, entendendo que os aspectos afetivos e cognitivos se potencializam mutuamente, já que: “se uma coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de agir do nosso corpo, a idéia dessa mesma coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de pensar da nossa alma.” (Espinosa, 1983, p. 119).

Nessa perspectiva, o ser humano é concebido enquanto unidade da mente e do corpo, já que “[...] ambos exprimem, conjunta e simultaneamente, um mesmo acontecimento na atividade do conhecer” (Chaves et al., 2012, p. 137). Em “Pensamento e Linguagem” (2009), Vigotski critica os métodos de pesquisa que são pensados a partir da decomposição de um todo em elementos isolados, além de também desaprovar essa divisão histórica entre cognição e afeto. Para ele, “[...] a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional” (Vigotski, 2009, p.16).

Já estávamos falando de afetividade quando afirmamos que as interações sociais e a cultura são constituintes do desenvolvimento humano, uma vez que ela tem uma função essencial nesse processo (Leite & Falcin, 2006). Tassoni (2008) aponta que ao contrário do Positivismo, que associa o estudo das emoções somente à questão biológica e se afasta daquilo que é subjetivo, a perspectiva histórico cultural compreende as emoções como a condição para o desenvolvimento da subjetividade. Ela expõe a defesa de Vigotski de que a partir de um processo evolutivo as emoções deixam de ser puramente orgânicas e instintivas e passam a fazer parte de um plano simbólico. Isso se dá pela inserção na cultura e pelos processos de significação.

Em outras palavras, essa perspectiva histórico-cultural das emoções compreende uma complexificação qualitativa destas a partir do desenvolvimento do indivíduo. Outro autor importante nos estudos sobre afetividade na abordagem histórico-cultural é Henri Wallon (Leite & Falcin, 2006). Assim como Vigotski, Wallon critica análises dicotômicas e reducionistas acerca do ser humano, bem como a psicologia da introspecção ou idealista, que concebe o psiquismo de maneira cindida e independente da realidade material (Galvão, 2023).

Ainda em conformidade com Galvão (2023), o autor elege o materialismo dialético como “[...] a única abordagem que permite a superação das antinomias que entravam a objetiva observação da realidade” (p.28), isso porque considera essas contradições enquanto constitutivas dos indivíduos e da realidade material. Nesse sentido, Wallon entende que o materialismo dialético consegue apreender a realidade em suas constantes alterações e transformações.

Ainda segundo Galvão (2023), Wallon diferencia emoção e afetividade, sendo que a primeira diz respeito às primeiras respostas instintivas da criança muito pequena e se relaciona muito com as modificações orgânicas (rubor, aceleração do batimento cardíaco, expressões faciais etc.) . Já a afetividade se constitui enquanto um conceito mais abrangente e

complexo que envolve as emoções e os sentimentos. Com o desenvolvimento, os sentimentos vão adquirindo certa independência em relação às reações corporais visíveis e começam a ser manifestados por meio de palavras, imagens e diversas outras maneiras de representação.

Wallon compreende que as emoções são de extrema importância desde os primeiros meses da criança, representando o primeiro aspecto de adaptação e comunicação com o contexto, isso tendo em vista sua expressão a partir dos impulsos emocionais e manifestações corporais advindos deles (Leite & Falcin, 2006; Galvão, 2023). Posteriormente, a afetividade participa da constituição do sujeito atravessando sua relação com o outro, por isso é “[...] através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando seu avanço” (Leite & Falcin, 2006, p. 218).

Outro aspecto relevante proposto por Wallon que contribui para a presente pesquisa, seria a importância dos aspectos físicos do meio no desenvolvimento da criança e para a aplicação de condutas. De acordo com ele, “com base nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual quer aplicar sua conduta. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança” (Galvão, 2023, p. 35). A relação com o meio se dá de maneira singular e modifica-se a partir das percepções e das necessidades da criança diante dele. Nessa perspectiva, cada criança se apropria do meio de uma maneira diferente e contextualizada, por isso suas experiências e comportamentos diante dele também estarão muito marcadas com sua própria história. Mais à frente discutiremos nossas percepções sobre a apropriação do ambiente escolar feita por uma criança venezuelana.

Ainda pensando na escolarização, Leite e Falcin (2006) afirmam que um bom vínculo afetivo estabelecido pela professora e os estudantes inaugura também a possibilidade de uma vinculação positiva entre o indivíduo e o objeto de conhecimento. Ainda para os autores, para além da própria relação estabelecida em sala de aula, a afetividade já se mostra

presente no planejamento pedagógico elaborado pela docente. Nesse sentido, os objetivos de ensino, a maneira como eles são pensados, organizados, apresentados, ensinados e avaliados não se dá de modo neutro, mas partem de determinadas compreensões sobre os estudantes, sobre a escola e o contexto que a cerca.

Podemos tomar como exemplo uma professora que é sensível ao tema da diversidade cultural e étnica. Essa temática aparecerá mesmo implicitamente em sua maneira de pensar atividades e se relacionar com os estudantes. Ao contrário de uma compreensão de igualdade concebida a partir da homogeneização dos estudantes, sua prática será no sentido de reafirmar as diferenças presentes em sala de aula e a potência que delas advém. Além disso, tendo em vista a escolarização de crianças imigrantes e levando em conta as DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), seria possível pensar numa maior comunicação de conhecimentos entre a cultura brasileira e a cultura de outros países latino americanos.

Leite e Falcin (2006) afirmam que “as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos” (p.219). Nesse sentido, a afetividade se faz presente na relação com os pares, com a professora, com a própria aprendizagem, com o ambiente físico da instituição e com os processos de avaliação. Contudo, apesar de tantas discussões, ainda é possível identificar a valorização do cognitivo em detrimento à dimensão afetiva na compreensão da educação. A exemplo disso, Carvalho, Pedrosa e Leite (2006) chamam a atenção para o pouco tempo atribuído para brincadeiras livres em muitas instituições de Educação Infantil. Nessa perspectiva, o brincar assume importância apenas em momentos em que se justifica uma intencionalidade pedagógica voltada para ganhos cognitivos. O prazer ou o valor afetivo que a criança tem no brincar, na interação com seus pares e na recriação de seu contexto cultural se perdem.

7. UM PASSO PARA TRÁS: OS MOMENTOS QUE ANTECEDEM A MINHA CHEGADA À EMEI E SUAS RELAÇÕES COM A AFETIVIDADE

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada ao longo de 10 meses, a partir da observação participante e de entrevistas semi-estruturadas com duas profissionais da Educação Infantil que acompanhavam a turma de uma criança venezuelana (Luz)³. Foram adotados nomes fictícios para a não identificação dos participantes. Serão apresentadas as falas presentes nas entrevistas com a professora regente (Alexandra)⁴ e a profissional de apoio (Marta)⁵. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise. Também serão trazidas cenas observadas pela pesquisadora no cotidiano escolar que foram escritas no Diário de Campo.

Quando pensei no tema do presente projeto, não me atentei para a afetividade já presente em sua concepção e nem o porquê desse conceito me ser tão caro. Apenas muito mais tarde fui conseguir perceber como a minha própria história de escolarização se relacionava com a escolha, para além das mobilizações causadas a partir dos relatos que escutei das minhas irmãs. Nesse sentido, desde o começo, a visão de um suposto pesquisador neutro presente em sala de aula nunca fez parte das minhas aspirações.

No entanto, o presente projeto⁶ não foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia em um primeiro momento. Uma das pendências apresentadas seria justamente como eu faria para que a minha presença na turma não gerasse mudanças ou suscitasse “problematizações” que anteriormente não faziam parte do cotidiano das crianças. Por isso, precisei explicar como a minha presença traria sim transformações no contexto, bem como eu também seria modificada por esses encontros.

³ Luz foi o nome fictício escolhido para a criança venezuelana com quem foi feita a pesquisa. A inspiração se deu em função dos grandes sorrisos que Luz dirigia a mim sempre que me via, realmente eles iluminavam a sala!

⁴ Alexandra foi o nome fictício escolhido para a professora entrevistada.

⁵ Marta foi o nome fictício escolhido para a profissional de apoio entrevistada.

⁶ N° CAAE: 65229822.0.0000.5152

Na resposta, deixei claro como nossa pesquisa acreditava na potência desses encontros e se afastava epistemologicamente de uma suposta neutralidade científica, em que o pesquisador busca ser observador apartado e cindido das pessoas, sem responsabilizar-se socialmente e que considera que o observado assume função passiva e objetificada durante a investigação científica (Guimarães et al., 2001). Frente a justificativas apresentadas, o projeto foi aprovado.

Assim, o pesquisador “[...] faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente” (Minayo, 2013, p. 70). E de fato, foi a partir do meu contato com as crianças, com as professoras e com o contexto escolar que consegui ver como a minha vivência havia influenciado na escolha do tema. A partir da convivência ali, percebi como a afetividade me fez inaugurar, experienciar e assumir novos papéis em sala de aula.

Fui à instituição algumas vezes antes de iniciar de fato as observações. Por isso, tive um contato muito aproximado com a analista pedagógica⁷. Segundo ela, a presença de crianças estrangeiras na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) onde fiz as observações é muito frequente, dada as características da população do bairro. Não consegui que meu projeto fosse aprovado a tempo para iniciar minha pesquisa ainda no final de 2022, então a maioria das crianças venezuelanas havia concluído seu tempo na EMEI.

Logo no início do ano letivo, retornei à instituição e a analista pedagógica me apresentou o Fascículo da Educação Infantil (CEMEPE, 2023). Ela me disse que os planejamentos são pensados a partir dos temas propostos pelo documento, assimilando também questões contextuais da comunidade atendida.

Em março de 2023, quando finalmente fui negociar com a instituição o início da minha pesquisa, as professoras e a analista pedagógica me contaram um pouco de Luz, a

⁷ Profissional responsável por propor atividades interdisciplinares na instituição, além de também acompanhar os projetos pensados pelas professoras para a sala de aula.

única criança ainda matriculada por lá. Luz era uma menina que agora estava no G-III (a última etapa da Educação Infantil, sala que abarca crianças de 3 e 4 anos) e que apesar de ser muito inteligente e esperta, não era muito frequente. A analista se preocupou com a realização da minha pesquisa dadas as faltas constantes de Luz. Por isso, combinamos que eu sempre ligaria para a EMEI antes a fim de saber se Luz estava presente ou não. Num primeiro momento, as faltas de Luz foram justificadas devido ao seu frequente adoecimento (Luz ficava gripada facilmente).

Conforme o combinado, liguei nos dias da semana que havia separado para as observações. No entanto, devido às faltas, só consegui observar Luz e sua turma apenas em um dia de março. No meio de maio, fiquei um pouco desesperada, sem saber como proceder. Duas possibilidades se colocaram diante de nós: ou procurar uma outra instituição (conforme foi sugerido pela analista) ou verificar se seria possível um contato com essa família e assim ampliar as observações para além do contexto escolar.

A primeira opção se mostrou inviável para mim, pois já havia tido o primeiro contato com Luz e com as demais crianças e o vínculo que construí com elas nesse primeiro encontro me fez aceitar a segunda possibilidade. Gostei muito de brincar com as crianças, que logo me incluíram no grupo! Um diálogo que me foi muito caro com uma das crianças⁸:

Nesse meio tempo, uma criança olhou pra mim e me perguntou, “Qual o seu nome?” E eu respondi “Josy” e ela: “Josy porque?” E eu: “Porque era o nome da minha mãe. E o seu?” a criança respondeu: “Noah”, então devolvo a pergunta: “Noah porque?” E ele me responde: “Porque minha mãe me chama assim”. (Diário de Campo).

Luz também tentou me mostrar suas produções, mas não conseguimos nos compreender muito bem nesse primeiro encontro.

⁸ As cenas observadas na EMEI e as falas das profissionais nas entrevistas serão destacadas em itálico.

No entanto, nesse momento Luz voltou a ser frequente. Uma nova explicação veio para suas faltas: Luz havia tido uma irmãzinha e por isso não estava indo à escola, ficando em casa com sua mãe. No final do mês de abril, sua mãe havia voltado a trabalhar e por isso a expectativa das profissionais do EMEI era que ela se tornasse mais frequente. De fato, foi o que ocorreu e a minha aproximação com Luz e as outras crianças que compunham a turma pôde enfim acontecer.

7.1. Uma apresentação necessária: quem é Luz?

Luz é uma garota não-branca, venezuelana, de 4 anos de idade, que atualmente faz parte da turma do GIII. Sempre que os adultos da instituição me falavam de Luz, ela era retratada como uma criança muito tranquila, inteligente e que não fazia bagunça. Apesar das faltas, Luz estava muito bem na escola e conseguia fazer as atividades propostas pelas professoras. Nos momentos de desenho e pintura, Luz já conseguia segurar o lápis com a mão em formato de pinça.

Luz ia para a escola muito bem arrumada e sempre de rosa! Quase sempre seus cabelos ostentavam um bonito penteado. Seu sorriso era sua marca registrada e, em minhas observações, percebi que os momentos de felicidade de Luz se sobrepõem no contexto escolar. Às vezes, Luz conversava consigo mesma ou cantava músicas baixinho, em outras situações, parecia se perder em seus próprios pensamentos.

Nem sempre Luz interagia com seus colegas, mas ela ainda se apropriava do espaço escolar e do seu lugar no grupo, como escrevi em meu Diário de Campo já no primeiro dia:

Luz parece ser distante de todas as crianças, mas ao mesmo tempo muito próxima.

Ela é muito introspectiva e se diverte sozinha, interagindo poucas vezes com os demais colegas. Mesmo assim, ela não parece apartada da turma. Ainda que ela fique

mais sozinha em “seu mundinho”, ela parece bem conectada à turma naquele momento. Ela não estava apática (Diário de Campo).

Um outro exemplo de cena:

De volta a Luz, percebo que agora ela começa a brincar com Marco. Os dois cozinham juntos, mas não falam nada. Ana e Maria se juntam a eles, e elas e Marco começam a conversar e contar histórias do que estão fazendo. Luz permanece em silêncio. Mesmo assim, ela continua cozinhando junto a eles e lhes oferecendo o que ela fez. (Diário de Campo).

7.2. Vivências na EMEI: os encontros experienciados em uma pesquisa sobre afetividade

Tendo em vista compreender a temática de forma mais aprofundada, a abordagem utilizada no presente estudo foi de cunho qualitativo. Tal escolha se deu pela possibilidade oferecida pela pesquisa qualitativa de elucidar de maneira mais detalhada questões presentes na realidade, com o objetivo de entender e explicar as características das relações sociais em um determinado contexto ou grupo (Gerhardt & Silveira, 2009).

Foi desenvolvido um estudo de caso a partir de um viés interpretativo, tendo em vista compreender as percepções dos participantes acerca da temática estudada (Gil, 2002). Foram utilizadas três fontes de estudo: registros de arquivo (registros pessoais), entrevista e observação participante. A escolha segue as orientações de Yin (2001), que ressalta a importância de se utilizar informações “[...] provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto” (p. 105).

Antes da minha entrada, foi enviado aos familiares das crianças o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável Legal por menor de 18 anos e, em sala de aula, foi feito oralmente um pedido de autorização às crianças para que a pesquisadora estivesse em sala de aula com elas e depois escrevesse sobre esses encontros. Lembro que foi

muito difícil “traduzir” para as crianças o que estava fazendo ali, de forma que compreendessem para enfim me dar o consentimento. Contudo, disseram que “sim”, que aceitavam minha presença e, muito atenciosas, se disponibilizaram também a brincar comigo em todos os dias da observação. Também foi pedida a autorização para as professoras da turma, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as observações participantes e para as entrevistas.

Tabela 1

Observações participantes realizadas na Escola Municipal de Educação Infantil

Visita	Data	Duração
1°	23/03/2023	02h20m
2°	26/04/2023	02h05m
3°	27/04/2023	02h20m
4°	03/05/2023	02h20m
5°	09/05/2023	02h15m
6°	10/05/2023	01h02m
7°	23/05/2023	02h20m
8°	25/05/2023	02h07m
9°	15/06/2023	02h

Foram realizadas nove observações na instituição entre os meses de março, abril, maio e junho. No primeiro mês, em decorrência das faltas de Luz, foi realizada apenas uma observação no dia 23/03. Consegui retornar à escola a partir do dia 26/04 e ter uma aproximação da turma e de Luz duas vezes na semana. Normalmente, eu chegava à EMEI às 08h10 e ficava até o momento do almoço das crianças, que era às 10h20. A parte da manhã era destinada às atividades lúdico-pedagógicas, por isso as crianças eram acompanhadas pelas pedagogas e profissionais de apoio. Após o almoço, as crianças tiravam uma soneca e, as que continuavam na instituição no período da tarde, eram acompanhadas apenas pelas profissionais de apoio em atividades voltadas para o lúdico. Luz ficava na instituição em período integral.

A turma de Luz era composta por 20 crianças, o que se tornava um desafio para as professoras e profissionais de apoio. A alternativa adotada, na maioria dos dias, para trabalhar com tantas crianças, era deixar que elas ficassem livres para brincar com os brinquedos oferecidos enquanto a professora chamava uma por uma à mesa para desenhar ou pintar a atividade proposta. Por isso, acabei assumindo um modo de estar em campo bem específico durante as observações: o de brincar com as crianças enquanto as profissionais preparavam e executavam as atividades.

Um dia, a profissional de apoio brincou comigo que já ia mandar me ligarem para que eu viesse, pois naquele dia haviam faltado apenas duas crianças. Dadas as condições de trabalho, as faltas dos estudantes ocupavam um lugar importante na prática dessas profissionais, já que elas as vislumbravam como uma oportunidade de construir intervenções mais interessantes em um ambiente menos agitado e com um número menor de crianças. Havia também muitos momentos de danças, de cantigas e de contação de história mediados pelas profissionais.

Estar com as crianças foi uma experiência única. Brincamos muito juntas e cada uma delas dava um sentido específico à brincadeira, então conversar com elas significava entrar em diversos universos de criatividade com explicações múltiplas. Era muito divertido, mas também muito cansativo interagir de maneira tão aproximada com todas elas. No entanto, eu não poderia fugir da brincadeira e ficar apenas observando; um dia tentei fazer isso e uma estudante logo chamou minha atenção: *“Tia, você não vai brincar com nós, não?”*.

Além disso, especialmente nos primeiros dias, as crianças pretas pareciam muito apegadas comigo. Durante a minha observação, não me encontrei com nenhum adulto negro que ocupasse lugar na gestão, como professora ou mesmo como profissional de apoio. Vi outras duas pessoas pretas, mas elas trabalhavam como auxiliares de serviços gerais, mesmo assim, tinham certa proximidade com as crianças. Contudo, na sala de Luz, eu era a única

adulta negra. Isso dificultou um pouco meu acesso à Luz, já que a demanda delas pela minha atenção era muito intensificada.

Eu entendia a importância desse vínculo e a identificação dessas crianças comigo, mas ficava receosa por não conseguir interagir tanto com Luz. Também fiquei surpresa com a rapidez que se apegaram a mim, subindo em meu colo, me dando longos abraços e exigindo que eu ficasse sempre por perto e brincasse com elas. Aos poucos, a intensidade foi diminuindo, especialmente com as meninas pretas. Os garotos pretos, por outro lado, começaram a interagir e a buscar estar mais perto de mim.

Assim, logo nos primeiros dias, eu já não era vista como uma mera pesquisadora que veio de fora. As profissionais e as crianças se apropriaram da minha presença e deram um novo sentido para ela, que fugia completamente da suposta neutralidade da pesquisa e que nunca estivemos preocupadas em alcançar. A partir das observações participantes, consegui compreender de maneira mais aprofundada como se estabelecem os processos educativos, acompanhar de perto as relações e fazer parte das interações dos diferentes agentes que compõem o contexto escolar (Marques, 2016). Durante a observação foi utilizado um diário de campo, onde foram registradas “(...) todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 76).

7.3. Os propósitos da pesquisa antes e depois das observações

Quando pensamos na elaboração deste trabalho, o principal objetivo era investigar a relação professor-aluno entre docentes de uma escola pública de educação infantil de Uberlândia e estudante(s) venezuelano(s), buscando compreender como a linguagem e o afeto compõem essa relação. Nesse sentido, a relação professor-aluno e a mediação feita pela figura da professora eram os aspectos mais relevantes em minha investigação.

Por mais que esse ainda seja um objetivo da pesquisa, a observação de Luz na escola me fez perceber, olhar e valorizar outros aspectos presentes nesse cotidiano. Quando cheguei à escola, percebi Luz muito mais ativa nesse processo de apropriação do ambiente escolar do que eu esperava antes de entrar em sala de aula. Assim, estar com Luz na escola passou a significar acompanhá-la nas diferentes relações que ela mesma ia estabelecendo no cotidiano: consigo mesma, com o espaço, com outras crianças, com a família e com as profissionais que a acompanhavam. Nesse sentido, em vez de focar principalmente nas mediações feitas pela escola e pelas professoras, passo a olhar para a maneira como Luz construía esse espaço e sua relação com ele.

Muitas vezes Luz ficava perdida em seus pensamentos, sussurrava algumas palavras ou mesmo algumas músicas e mexia os dedinhos indicadores em círculos de acordo com uma melodia que apenas ela conhecia. Luz ia encontrando maneiras de se conectar com o espaço e com os diferentes agentes que ali estavam, mesmo com o desafio da língua e das diferenças culturais. Eu não via Luz excluída do grupo ou da instituição, eu via Luz criando sua própria forma de fazer parte desse grupo. Nesse sentido, acompanhei a maneira como Luz construía ativamente e se apropriava do espaço que ocupava.

Como objetivos secundários, continuei observando a relação professor-aluno e como ela era impactada pela linguagem. Além disso, busquei compreender a maneira como as profissionais que mais conviviam com Luz vivenciavam a presença de estudantes estrangeiros em sala de aula, bem como se suas formações acadêmicas e os cursos de formação continuada oferecidos pelo município as ajudavam a lidar com esse fenômeno da imigração. Também me propus a observar se a cultura de Luz aparecia no cotidiano, podendo ser vista como uma maneira potente de trazer culturas latinoamericanas para a sala de aula.

7.4. E como as profissionais percebem esse cotidiano?

Após observar as diferentes relações estabelecidas em sala de aula e também os desafios vivenciados pelas professoras, busquei escutá-las individualmente para entender como elas percebem esse contexto. Foi utilizada uma entrevista semiestruturada e a maioria das perguntas foi pensada antes da observação, mas algumas surgiram a partir do campo ou mesmo no momento da entrevista. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), nesse tipo de entrevista há uma orientação mais qualitativa, um roteiro é elaborado previamente pelo pesquisador, mas é permitido e até mesmo incentivado que o participante tenha liberdade de falar sobre questões que acabam surgindo no desenrolar de suas respostas e que se relacionam com a temática investigada.

Durante as entrevistas (Apêndice A), falamos sobre o processo de formação da professora regente e da profissional de apoio: as duas profissionais que passavam a maior parte do tempo com as crianças. Conversamos também mais especificamente sobre a presença de crianças estrangeiras, em especial Luz, nas instituições de ensino e os auxílios que as profissionais recebem do município para lidar com esse público. O uso da entrevista justifica-se pela possibilidade de apreender a visão dos entrevistados em relação ao tema da pesquisa (Simões & Sapeta, 2018). A observação participante e a entrevista semiestruturada foram utilizados de forma complementar: a entrevista viabilizou a compreensão de aspectos cognitivos, afetivos e subjetivos que não conseguem ser abarcados na observação e a observação participante permitiu uma visão analítica mais aprofundada do cotidiano desse grupo (Simões & Sapeta, 2018).

As entrevistas foram feitas individualmente no final da observação participante. Nos últimos dias, conversei com as profissionais que atuavam na turma de Luz e lhes perguntei se gostariam de participar. A entrevista com a professora aconteceu no pátio do EMEI e a com a profissional de apoio foi feita de maneira remota. A escolha desta modalidade se deu pela

chegada das férias e pela maior disponibilidade de Marta em falar comigo nesse período. Após a confirmação das profissionais, as entrevistas foram gravadas em formato de áudio com o objetivo de serem transcritas e analisadas. As informações concedidas para esta pesquisa ficarão guardadas e serão responsabilidade da pesquisadora por um período mínimo de 05 anos após a conclusão do estudo.

7.5. A organização e a análise das informações construídas em campo

A observação participante permitiu o acesso a redes de relações importantes no ambiente escolar. As entrevistas, por outro lado, viabilizaram a compreensão de como duas profissionais que acompanham a turma de Luz atribuíam significado ao cotidiano observado anteriormente. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 226), “os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”. Sendo assim, os autores classificam os significados como a porta de entrada para a compreensão do indivíduo.

Os registros obtidos por meio das observações e entrevistas foram analisados por meio dos núcleos de significação. Assim, seguindo as orientações de Aguiar e Ozella (2006), inicialmente foram feitas várias leituras “flutuantes” do Diário de Campo e da transcrição das entrevistas realizadas com as profissionais, a fim de que houvesse a familiarização e a apropriação desses conteúdos. Essas leituras possibilitaram ressaltar e organizar os pré-indicadores, que se destacaram por sua grande frequência (seja por sua repetição ou reiteração), pelo valor que o entrevistado atribuiu às suas falas, pela afetividade, ambivalências etc. Segundo os autores supracitados, normalmente os pré-indicadores aparecem em grande quantidade e, assim, abre-se também um vasto campo de possibilidade de sistematização dos núcleos. Por isso, eles serão filtrados de acordo com os objetivos da presente pesquisa.

A partir disso, foi feita uma nova leitura para promover o processo de aglutinação dos pré-indicadores já identificados. Essa agregação pode ser feita a partir dos critérios de similaridade, complementaridade ou ainda pela contraposição, de modo que se tenha uma menor diversidade. Dessa forma, foram identificados indicadores que culminaram em núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006) também ressaltam que os mesmos indicadores podem possuir diferentes significados em contextos ou situações específicas, a partir dos critérios de aglutinação elencados anteriormente. Como consequência dessa etapa, foi feito o retorno à transcrição da entrevistas e às anotações da observação participante.

Em decorrência das duas etapas anteriores, foi possível começar o processo de articulação, que posteriormente culminou na organização dos núcleos de significação a partir de sua nomeação (Aguiar & Ozella, 2006). Os critérios aqui utilizados foram os mesmos da etapa anterior, ou seja, pela conexão de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios. Isso permitiu a verificação de “[...] transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente [...]” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 231), tendo em vista ultrapassar as primeiras impressões e levar em conta a subjetividade de cada sujeito, que se entrelaça a questões sociais e históricas. Os autores destacam que esses núcleos precisam manifestar pontos centrais e essenciais que afetam o sujeito, desvelando suas determinações constitutivas.

A análise desses núcleos foi feita, inicialmente, a partir de um processo intra-núcleo, evoluindo para uma associação inter-núcleos. Assim, “[...] esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 231). As categorias destacadas na atual pesquisa foram: comunicação e vínculo, o pensamento por complexos, formação e os desafios impostos pela língua na percepção das profissionais. Na primeira categoria (comunicação e vínculo), criamos os seguintes núcleos: “Desafios impostos pela barreira da língua e a importância da comunicação

com os adultos” [observação participante]; “A recriação da realidade e o brincar: formas de expressão que vão além das palavras” [observação participante]; “A criação de vínculo com Luz” [entrevista]; “Quem é Luz para essas profissionais?” [entrevista]. A categoria “o pensamento por complexos” contou com o núcleo: “A organização nas brincadeiras: o pensamento por complexo” [observação participante]. Por fim, para a categoria “formação e os desafios impostos pela língua na percepção das profissionais” formou-se o núcleo: “Desafios impostos pela língua e a formação continuada” [Entrevista].

Nem sempre essas contradições aparecem explicitamente no discurso dos participantes, mas são reveladas a partir da análise e sempre estão articuladas a questões contextuais, sociais e históricas. A partir dessa agregação dos conteúdos, foi possível caminhar para a compreensão dos sentidos e significados, que foram investigados a partir da teoria histórico-cultural.

8. A AFETIVIDADE DE FATO NOS PROPORCIONA IR ALÉM DOS DESAFIOS IMPOSTOS PELA LINGUAGEM?

Gostaria de iniciar minha análise reafirmando que as minhas observações e interações com Luz foram realizadas a partir de uma perspectiva muito privilegiada. Em sala de aula, eu não tinha responsabilidades formais com as demais crianças: estava ali unicamente para focar no contexto ao meu redor e para me relacionar com elas de maneira livre. Foi nessa condição que consegui me atentar para as cenas aqui destacadas.

Contudo, assim como as demais profissionais da instituição, fui para a EMEI sem saber o espanhol. Isso era algo que me assustava: como vou me comunicar com Luz se também não sei o espanhol? Em conversa com minha orientadora, percebi que essa falta poderia também constituir minha pesquisa. Era possível uma comunicação e vinculação entre mim e Luz apesar da língua? Eu conseguiria pensar em estratégias para que nos

entendêssemos? Assim, percebi que eu poderia vivenciar, de certa forma, os desafios enfrentados pelas professoras na questão da comunicação. Quais potências poderiam surgir desse encontro?

Posteriormente, ao escutar as profissionais nas entrevistas, seria possível comparar as aproximações e afastamentos de nossas percepções, tendo sempre em vista os lugares que ocupamos nesse contexto de pesquisa. Dividirei essa seção em duas etapas: num primeiro momento, serão apresentados os três núcleos de significação estabelecidos a partir das observações participantes. Logo após, trataremos dos três núcleos de significação pensados a partir das entrevistas com as profissionais. É importante destacar que elementos da entrevista serão trazidos na análise da observação, bem como o contrário também ocorrerá. Em diversas vezes, as observações e as falas se complementam, se relacionam ou se contradizem. A divisão entre os dois métodos é puramente para a organização da análise.

8.1. Minhas percepções sobre Luz e seu processo de escolarização: uma história de protagonismo repleta de desafios

Apresentarei esta seção trazendo cenas que observei em minhas visitas à EMEI. Relendo o Diário de Campo, percebi que três temáticas se repetiram com muita frequência: os desafios impostos pela língua na comunicação com Luz, a organização criteriosa que Luz tinha com os brinquedos nos momentos de brincadeira e as interações que ocorriam nos momentos de música, dança e nas brincadeiras livres. Essas temáticas foram aparecendo em diversas cenas e aqui escolherei algumas para exemplificá-las.

8.1.1. Desafios impostos pela barreira da língua e a importância da comunicação com os adultos

No início da observação, fui percebendo que Luz de fato era “mais na dela”, conforme me disseram os adultos da instituição. Luz realmente era uma criança muito quieta, que não falava muito e não fazia bagunça em sala de aula. Percebi que Luz não demandava muito dos adultos como as outras crianças e fazia as atividades no lugar em que era colocada, com os brinquedos que lhes eram entregues e isso tudo sem demonstrar frustrações por querer escolher outra coisa.

No que diz respeito à comunicação com os adultos, ela acontecia principalmente quando Luz mostrava suas produções (em brinquedos de montar e desenhos), quando ia até a mesa da professora fazer a atividade proposta ou quando oferecia a comidinha que havia preparado. Ela também gostava de mostrar um lindo colar que ganhou de presente de sua mãe. Nesses momentos, percebia que Luz demorava a responder quando era perguntada sobre algo ou então nem mesmo respondia. Há um exemplo disso logo em uma das minhas primeiras interações com ela: *“Perguntei: “o que você cozinhou?”. Ela me olha confusa e não responde, apenas volta para seu lugar. Fico pensando se ela entendeu o que eu disse, já que utilizei a palavra ‘cozinhou’”* (Diário de Campo).

Depois de pensar nisso, procurei mudar a pergunta quando ela retorna:

Após algum tempo, Luz vem e me oferece mais comida, dessa vez pergunto “O que é?”, ela me responde: “Comida e suco”. Pergunto: “Que comida é?”. Ela fica um tempo em silêncio, volto a perguntar então: “É arroz? Feijão?”. Luz me responde com um forte sotaque: “É arroz e feijão”. “E o suco é de que?”. Silêncio novamente. Então complemento: “É de laranja? Uva?”. Ela responde: “Uva”. (Diário de Campo).

Um segundo exemplo foi em uma situação de contação de história. Havia o desenho de um jacaré e a professora perguntou olhando diretamente para Luz: “*A gente tem coragem de ficar olhando dentro da boca do jacaré?*” (Diário de Campo). Luz responde balançando a cabeça afirmativamente muito animada, pois ela gostava bastante quando os adultos interagiam com ela em momentos como esse. Todas as crianças, por outro lado, responderam “Não!” e Luz parece ficar um pouco constrangida por ter respondido de maneira diferente. Isso me fez questionar se Luz realmente não tem medo de jacaré ou apenas não entendeu a pergunta.

Assim, percebe-se certa dificuldade de Luz em compreender completamente os significados atribuídos aos objetos em diferentes situações. Pensativa sobre como ela se relacionava com o nome dos objetos a partir do espanhol, tentei perguntar à Luz o nome de alguns animais que estavam na parede da sala. Dessa vez, porém, pedi para que os nomeasse em espanhol. Ela ficou muito animada em fazer isso! Eu falava o nome do animal em português e apontava para a figura e Luz me respondia o nome em espanhol: em “borboleta”, ela respondeu “lamela”; em “lula”, ela respondeu “calamar” e em “pássaro”, ela respondeu parlo. Ao pesquisar essas palavras, vi que elas não correspondiam ao significado correto em espanhol. Assim, ficamos nos perguntando se Luz também não tem confundido as palavras em espanhol e português em alguns momentos, especialmente quando ela respondeu “párlo” ao invés de “pájaro”.

Em uma situação envolvendo a professora Alexandra, temos mais um exemplo:

[...] Mostra pra mim e pra professora seu desenho e diz que “fez mágica”. Após tentar entender o que Luz queria dizer, a professora me pergunta “Será que ela quer dizer máscara?”. Luz parecia incomodada por não estarmos entendendo, então logo a professora perguntou “Você não quer desenhar mais, não?”. Luz fica a olhando sem responder nada, então a Alexandra repete “Você não quer desenhar mais não?”,

ficando mais uma vez sem resposta de Luz, que apenas a olhava como se estivesse tentando entender a pergunta. Por fim, a Alexandra muda a pergunta para: “Terminou seu desenho?” e Luz balança a cabeça positivamente. Luz então se senta sozinha e parece estabelecer um diálogo em voz alta consigo mesma. (Diário de Campo).

A partir das minhas observações, fui percebendo que as interações com Luz precisam de uma maior atenção por parte do adulto que não fala espanhol. É preciso pensar e repensar as perguntas para que haja um entendimento mútuo. Além disso, isso também demanda muito de Luz, já que ela é perguntada diversas vezes sobre o que está tentando dizer e, na maioria das vezes, parece ficar impaciente porque não está sendo compreendida. Pensando no contexto que encontrei na escola, em uma turma com 20 crianças, é um grande desafio para as profissionais darem conta de tudo o que ocorre em sala de aula e fazerem esta mediação mais cuidadosa com crianças imigrantes.

Todo esse contexto, as expectativas e condições de trabalho dessas profissionais fazem com que essas interações que fui construindo com Luz se tornem incompatíveis com seu cotidiano atribulado. A Marta (profissional de apoio), traz isso em sua fala durante a entrevista, ao ser questionada sobre uma cena marcante que vivenciou com Luz: “*É difícil falar, né? Porque são muitas crianças, né? E a gente tem que dar atenção para todas*”. Ao me contar sobre como sempre tenta buscar uma participação mais ampla das crianças em sala de aula, Alexandra conta também dessa dificuldade:

Mas eu procuro ouvir o que as crianças querem dizer, né? Não é o ideal ainda, não acontece da maneira ideal porque, né? São muitas crianças, né? 19 crianças e... Mas à medida do possível eu vou fazendo esse movimento, porque é uma forma de valorizar a criança, valorizar o que ela tá contando. Que se ela tá contando, é porque é importante pra ela e a gente procura fazer assim.

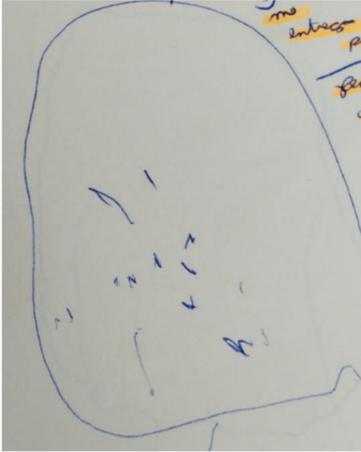


Figura 2. Desenho do prato feito por Luz.

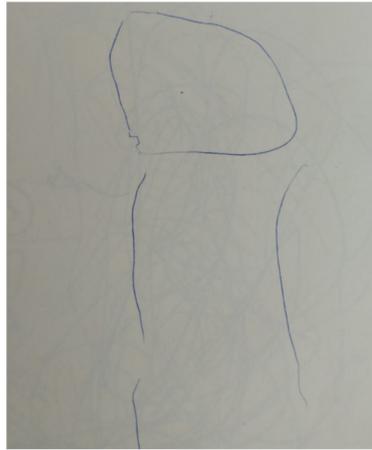


Figura 3. Desenho da tartaruga feita por Luz.

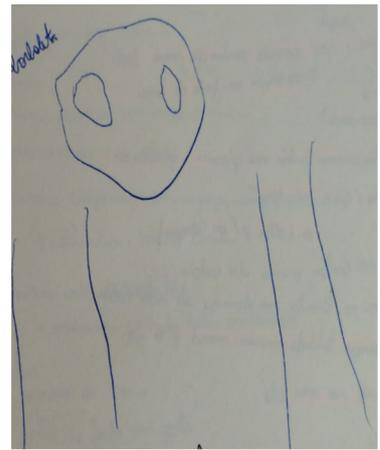


Figura 4. Desenho do polvo feito por Luz.

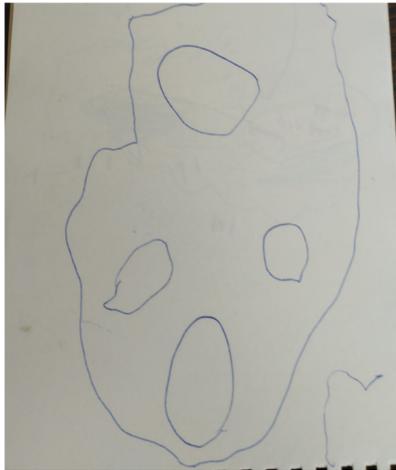


Figura 5. Desenho da sereia feita por Luz.

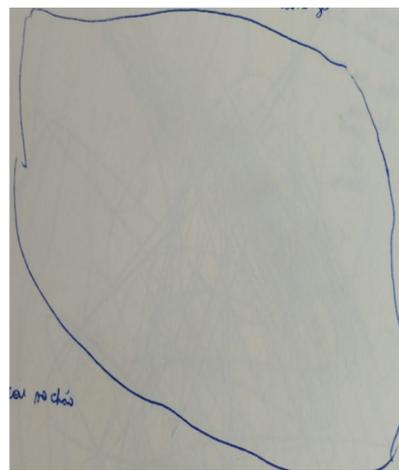


Figura 6. Desenho do cubo feito por Luz.

Podemos pensar em uma outra cena compartilhada com Luz: pedi para que ela desenhasse para mim o que quisesse em meu diário de campo e ela fez seis desenhos. No primeiro (figura 2), quando perguntei o que ela havia desenhado, Luz apenas pegou um prato e me entregou. Pergunto a ela se era um prato e ela me responde que sim. No segundo desenho, Luz me diz que desenhou uma tartaruga (figura 3). Posteriormente, Luz desenha um “pulpo” (figura 4). Pensando na forma do desenho e na proximidade com a palavra “polvo”, pergunto a ela se “pulpo” era “polvo” em português. Muito animada e com um grande sorriso, ela balança a cabeça afirmativamente. Luz desenha também uma “sirena” (figura 5), que

descobrimos juntas ser “sereia” em português e, por fim, Luz desenha um cubo (figura 6), que se pronuncia e se escreve da mesma maneira no espanhol e no português.

Percebe-se que apenas no segundo desenho (tartaruga), Luz atribuiu o significado em português. A linguagem compartilhada com os adultos não apenas faz parte desse processo de desenvolvimento, mas direciona a constituição de categorias organizadas pela cultura (Oliveira, 2019a). Assim, a maneira como Luz se relaciona com os significados dos objetos associados à palavra pode ser um pouco confusa em certas situações e acontece de maneira diferenciada das outras crianças da turma. Por isso, em alguns momentos, a comunicação com Luz na identificação e nomeação de objetos durante a minha observação acontecia em três etapas: fazer uma pergunta compreensível para a menina, Luz me responder em espanhol e reconhecermos juntas que ela respondeu em espanhol (de uma maneira positiva e animada) e, por fim, tentarmos pensar juntas como era a palavra em português. Ficávamos muito animadas quando conseguíamos!

Além disso, a experiência direta com os objetos que compartilhamos nas cenas cotidianas parece ser um ponto de proximidade nessa ligação com os significados quando a língua surge como um empecilho.

8.1.2. A organização nas brincadeiras: o pensamento por complexo

Nas minhas observações, percebi que Luz sempre organizava seus brinquedos antes de iniciar a brincadeira. Ela recebia os objetos dos adultos e logo os arrumava no chão, pertinho dela. Essa organização se dava pelas cores (quando eram bloquinhos de montar), pelo significado e pelo tamanho. Os pratinhos eram agrupados juntos, sendo que o maior ficava mais próximo ao chão, indo em direção ao menor. As panelinhas eram dispostas da mesma forma e Luz fazia essa ordenação dos objetos a partir de experimentações: ia colocando uma panela dentro da outra para conseguir entender qual era maior e qual era

menor. Ela começava a cozinhar apenas no momento em que sua cozinha estava completamente arrumada.

Durante minha passagem na escola, não observei esse comportamento se repetindo em outras crianças. Todas as profissionais percebiam a organização de Luz e até mesmo comentavam comigo. Nas brincadeiras com bloquinhos, Luz ia complementando sua “cobrinha” separando os bloquinhos por cores (somente rosa, depois somente vermelho, depois somente azul) ou então desmontando tudo novamente e colocando cores alternadas sem repetir nenhuma em sequência. Em uma dessas brincadeiras envolvendo esse último caso, uma coleguinha de Luz lhe entregou uma peça, que se colocada por Luz, repetiria a cor da anterior. Ela ignora a sugestão da colega e pega uma peça de cor diferente, sendo fiel ao padrão que adotara.

Assim, percebe-se que Luz já consegue reconhecer atributos nos objetos que lhe permitem fazer essas ligações, separações e generalizações. Em conformidade com Vigotski (2009), nesse tipo de pensamento as associações sobre os objetos são feitas de maneira concreta e factual, a partir da experiência direta e não de maneira abstrata e subjetiva. Sendo assim, Luz consegue reconhecer atributos próprios do objeto e relacioná-los, levando em conta o significado atrelado a ele. Então peças rosas perto de peças rosas, peças azuis perto de peças azuis e pratos organizados um por cima do outro em ordem de tamanho.

8.1.3. A recriação da realidade e o brincar: formas de expressão que vão além das palavras

Graças à grande quantidade de brincadeiras livres propostas pelas profissionais, consegui observar Luz brincando com seus colegas a partir das cenas que eles mesmos criaram. É claro que essa brincadeira era direcionada pelos objetos entregues pela professora: panelinhas e itens de cozinha, bloquinhos de montar, brinquedos inspirados em animações

famosas⁹ e itens utilizados na praia. A escolha dos objetos influenciava na criação das cenas, nas constituições de papéis e nas regras comportamentais a serem seguidas naquele momento.

Aqui pensaremos especificamente nas cenas em que Luz brincou de “panelinha”. Em muitos deles, Luz brincou sozinha. Ela organizava cuidadosamente os objetos antes de começar a brincar e levava um bom tempo e concentração para preparar o menu: geralmente era um prato de comida e um suco. Quando estava pronto, ela vinha até a mim e me contava o que havia preparado. Luz também não parecia ter coleguinhas específicos com quem brincava, Alexandra comentou sobre isso em sua entrevista:

Ela foi muito tranquila, ela gosta de brincar com as outras crianças, ela num... [...] Tem crianças que têm preferência por outras, tem aquelas panelinhas e tal, ela não se deixa abalar com isso não: ela brinca com quem ela quer, ela faz do jeito que ela acha que tem que fazer, se envolve ali com as crianças que estão perto dela. Ela não faz essa diferenciação que as outras crianças fazem, não, de escolher. Ela brinca ali com quem tá perto dela e a brincadeira se desenvolve tranquilamente.

Esse momento de brincadeira era muito marcado pelas crianças pegando as peças uma das outras sem permissão e até mesmo eu tentava resolver esses conflitos intervindo no sentido de estabelecer uma conversa respeitosa entre as crianças, propondo que elas pedissem emprestado o brinquedo e pensando no número diverso de pratos que elas conseguiriam fazer juntas ao dividir essas peças. Às vezes dava certo, às vezes não. Muitas vezes, na correria do cotidiano, esses conflitos eram resolvidos a partir da devolução da peça “roubada” feita por uma das profissionais e a coletividade na produção era um pouco esquecida. Luz, no entanto, quando tinha suas peças “roubadas” se silenciava e apenas olhava triste para elas nas mãos da outra criança, juntando ainda mais seus brinquedos pertinho de si para ficar de olho neles. Ela também não tentava pegar os objetos que eram entregues aos colegas, ficando muito envolvida em criar sua cena a partir do que lhe fora entregue.

9 Como personagens famosos de animações da Disney, Pixar e DreamWorks.

No entanto, houve momentos muitíssimo interessantes em que observei Luz brincando com seus colegas. Logo no primeiro dia, fiquei encantada com uma cena específica:

Tento me aproximar de Luz mais uma vez. Percebo que ela agora estava brincando com uma das outras crianças. Apesar de os dois não conversarem, ela fazia a comida e dava na boca dele. Me aproximo e pergunto a ele o que Luz tinha cozinhado, e ele pegou o prato onde Luz havia cozinhado anteriormente e apontou para ele como se fosse completamente óbvio o que ele estava comendo. Estava ali na minha frente, como eu não estava vendo?! Eu nunca descobri o que ele estava comendo. Os dois continuam brincando em silêncio, mas ainda muito concentrados na brincadeira. Ela continua cozinhando e dando a comidinha na boca dele e ele faz o mesmo com ela. Os dois não contam um para o outro o que cozinharam, mas imagino que talvez essa surpresa deixe tudo mais interessante. (Diário de Campo).

As outras situações observadas também se repetiam da mesma forma: a predominância do silêncio, mas a interação continuou acontecendo a partir da criação compartilhada. As crianças comunicam-se na brincadeira a partir dos significados cotidianos que se relacionam com essas cenas. A palavra e o significado continuam direcionando a relação com os objetos e o que deve ser feito com eles, mas no desenrolar da cena a fala não aparece explicitamente e o significado compartilhado surge muito a partir da funcionalidade do objeto. Assim, mesmo que Luz os nomeie de maneira diferente, ela os utiliza da mesma maneira que seus colegas. Isso parece ser o bastante para que a brincadeira prossiga e todos se entendam.

Em conformidade com Vigotski (2007), “a essência do brinquedo é a criação de uma nova percepção visual - ou seja, entre as situações no pensamento e as situações reais” (p. 124). A recriação dessa realidade é feita de maneira coletiva, então apesar do silêncio, o

significado dos objetos está presente na cena e continua direcionando a brincadeira. Além disso, outras interações importantes observadas e que, inclusive, parecem ser as principais situações em que Luz de fato se integra quase completamente ao grupo, são os momentos de dança.

Digo “quase completamente” porque a experiência de Luz nas atividades cotidianas se diferencia muito da dos demais estudantes, conforme foi aqui apresentado. Então, na contação de histórias, Luz se integra também, mas de uma maneira muito única e específica, em que ela faz parte do grupo mas do jeito como consegue. Por isso, é bastante recorrente que a atenção de Luz se alterne nesses momentos. Quanto mais performativa é a contação de história, mais Luz parecia prestar atenção a ela. Já nos momentos de dança, mesmo quando a diferença da língua fazia com que ela não compreendesse toda a letra da música, Luz continuava observando a coreografia e dançando com os demais colegas. Um sorriso sempre presente! Nesses momentos de expressão corporal, Luz parecia perder a atenção e “se fechar em seu mundinho” com muito menos frequência.

8.2. A percepção das profissionais sobre Luz e suas experiências na escolarização de uma criança imigrante

De maneira complementar, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora regente (Alexandra) e com a profissional de apoio (Marta). O objetivo era investigar como elas observavam esse cotidiano com Luz, bem como compreender de que forma suas formações na área da educação têm ajudado a pensar em intervenções para esse contexto. Marta já acompanhava Luz desde o ano de 2022, já Alexandra havia começado a ser professora de Luz apenas neste ano (2023).

8.2.1. A criação de vínculo com Luz

Em minha entrevista, busquei primeiramente compreender a maneira como as profissionais receberam a notícia de que haveria uma criança estrangeira na sala de aula e como elas se sentiram ao saber disso. Como dito anteriormente, Luz era uma criança que já frequentava a escola no ano anterior. Por isso, Alexandra já tinha algumas informações sobre ela e Marta já a conhecia.

As duas profissionais se sentiram tranquilas ao saber da presença de Luz, pois já havia certa frequência na presença de estudantes estrangeiros na EMEI. Alexandra afirmou que:

Foi muito tranquilo, porque eu nunca fiz essa diferenciação [entre a criança brasileira e a criança estrangeira] até então. Eu sei que ela é de outro país, só que... No começo do ano ela faltou muito, eu não sei se você lembra, ela tá mais frequente porque a mãe dela tava de licença à maternidade e agora a mãe dela voltou a trabalhar e ela passou a ser mais frequente.

Ela continua:

E eu nunca fiz essa diferenciação não... Sempre me dei bem com ela, ela se dá bem também com os colegas e com os outros profissionais... E é isso”. Já Marta contou: “Uai, assim, a princípio a gente a gente estranhou um pouco o fato dela não falar português, né? [...] Então, a dificuldade maior no início foi a comunicação. A gente não entendia basicamente nada do que eles falavam, né?.

Busquei também saber como se deu a aproximação e vinculação das profissionais com a estudante. Para Marta:

Ah, foi tranquilo. Foi de boas... Eu só tô tentando me lembrar aqui, é... Eu acho que ela tá com a gente desde o ano passado, são dois anos já que a gente tá junto e esse ano foi mais tranquilo ainda, né? [...] Ano passado é que a gente teve essa

dificuldade, né? De adaptação com relação a entender realmente o que eles [Luz e a família] falavam, né? [...] E o ano passado ela faltava muito também, né? Ela quase não ia na escola. Mas nesse ano ela ficou mais frequente, então ficou mais fácil também de tá acompanhando a vidinha dela.

Alexandra também apontou as faltas de Luz como a principal dificuldade no desenvolvimento desse vínculo, que, para ela, surgiu naturalmente:

Foi... Foi natural... Foi natural, como na maioria das crianças, né? A gente... No dia a dia, né? Assim, na maior parte do tempo é meio que coletivo, né? [...] E foi natural esse processo e como aconteceu com as outras crianças também.

A profissional traz algo muito importante na Educação Infantil: as práticas em grupo e mais coletivizadas. Apesar de não haver uma compreensão mais apurada da especificidade de cada criança, até mesmo devido ao tamanho da turma, a vivência com o grupo oportuniza importantes interações. Além disso, percebe-se que as profissionais contam um pouco sobre a espontaneidade dos vínculos que surgem a partir do cotidiano escolar. Essa forma de afeto é muito importante e abre portas para que a afetividade seja utilizada também de maneira intencional a partir da mediação pedagógica. Porém entendemos que as condições concretas de trabalho apresentadas impossibilitam que a intencionalidade ocorra em sua plenitude em muitos momentos.

Leite e Colombo (2008) concluíram em sua pesquisa sobre a construção da escrita que as intervenções mediadoras e as atitudes da docente em sala de aula reverberam em cada estudante e em sua relação com o objeto de conhecimento de maneira singular, especialmente pela via afetiva da mediação. Assim, ressalta-se a necessidade de uma postura ativa por parte dos adultos na criação e aprofundamento do vínculo em sala de aula, tendo em vista a intencionalidade da afetividade no processo de escolarização. Para os autores, essa

intencionalidade se manifesta para além da manifestação física de carinho, associando-se também ao incentivo, aos elogios, à escuta cuidadosa da criança e às mediações não punitivas.

Alexandra me conta uma cena em que, intencionalmente, busca elevar a autoestima de Luz:

E eu lembro da primeira vez que eu chamei ela pra fazer atividade, que ela tava faltosa, né? Ela faltou muito, e a primeira vez que eu chamei ela pra fazer atividade junto comigo, era pra ela fazer um auto retrato. Pra ela se desenhar. E aí levei... Conteí uma história, né? Levei um espelho numa caixa e as crianças se olhavam no espelho, e eu falava: “Agora você viu, olha lá como você é bonita! Olha como você é especial, como você é linda! E agora você vai desenhar você. Olha lá no espelho e desenha você.

Essa postura ativa nas intervenções tendo em vista a afetividade são muito importantes para o desenvolvimento da criança, mas em um contexto tão frenético muitas vezes situações que poderiam ser potentes para pensar na relação da afetividade e mediação se perdem. No que diz respeito à vinculação de Luz com outras crianças, Marta nos conta:

No início, ela não interagia muito com ninguém. Ela era mais na dela, sabe? Não sei se pelo fato de ser venezuelana ou se pelo fato de ser... Que eu acho que era só ela na casa de criança, sabe? Acho que não tinha outra, acho que os pais não tinha, é... Outra criança, agora esse ano ela ganhou uma irmãzinha.

Já Alexandra afirma que Luz brinca com quem está perto, não tendo preferências ou grupinhos pré-formados. Segundo ela, Luz constrói a brincadeira “*da maneira dela ali, ela num se abate com nada não (risos)*”.

8.2.2. Quem é Luz para essas profissionais?

Durante as entrevistas, as percepções que mais se repetem são a visão de Luz como uma criança tranquila, “na dela”, que não dá birra, meiga, comportada e esperta. Segundo

Alexandra: “ *Não tem experiência ruim com a L. (risos), né? Todas as experiências com ela até então foram muito, muito boas. Porque ela... Ela é muito tranquila*”. Para Marta:

[...] ela faz a diferença na sala: ser comportadinha, por ser esperta, ela é muito esperta, sabe? Já tá respondendo a gente, a gente pergunta e ela responde... Já sabe identificar a primeira letra do nome, já sabe reconhecer. E as brincadeiras é tranquilo, a gente brinca muito.

Dadas as condições de trabalho e a quantidade de crianças em sala de aula, as características que mais marcam Luz nesse momento de fato podem ser vistas com extrema positividade pelas profissionais. Existem muitas demandas para as profissionais em sala de aula e Luz parece não demandar tanto dos adultos em sala de aula. Para além das observações, isso também se expressou na fala de Marta:

Ela sabe brincar com outros brinquedos também, sabe dividir e tem essa independência. Você fala: “Luz, empresta pra coleguinha?” e ela já vai e empresta, sabe? Sabe dividir. Porque tem criança que não divide, né? Pega um brinquedo e quer ficar com ele e pronto. Ela não, ela não tem esse problema de dividir, não, sempre que fala pra ela dividir o brinquedo, pra trocar com o coleguinha.

É importante que pensemos no que compõe o silêncio de Luz. Mais do que isso, o que faz Luz “ser mais na dela”, “viver no mundo da lua”, conversar e cantar consigo mesma baixinho enquanto o restante da turma interage entre os pares? O que faz Luz e não apenas ela, mas também outras crianças não-brancas manifestarem menos episódios de “birras” mesmo quando demonstram se sentir frustradas no ambiente escolar? O que esse silêncio, essa obediência e tolerância nos contam?

Gomes (2013) chama a atenção para a necessidade de olharmos para os processos afetivos enquanto resultados da interação com o outro, com os objetos e com as experiências concretas de vida e de educação. Sendo assim, podemos fugir de explicações inatistas e fixas

que consideram que a “criança é” e podemos passar a compreendê-la em seu movimento dinâmico de ser. Entendemos que a materialidade, a língua e as questões sociais que constituem a vivência de Luz também vão influir na maneira como ela experimenta e se comporta no ambiente escolar. Contudo, a escola e a educação assumem um caráter ativo na construção dessas experiências e podem contribuir na inauguração de novas características e formas de se relacionar.

Nos últimos dias da minha observação participante, constatei que Luz estava mais integrada às brincadeiras da turma. Em minha última experiência na EMEI, até mesmo presenciei Luz fazendo bagunça! Não apenas isso, mas era ela quem a estava puxando e achando tudo muito engraçado. Foi tão bom ver isso! E Marta, que entrevistei um tempo depois da minha saída, ainda me conta mais sobre essas mudanças:

E, assim, agora ela tá ficando custozinha, no sentido, assim, de... De querer pegar o brinquedo do colega, até então não tinha esse negócio, né?”. E continua: “Semana passada mesmo ela tava tão tão soltinha, que ela tava fazendo coisa que ela nunca tinha feito, sabe? Dando cambalhota na sala, brincando e hoje a gente percebe que ela já tá de bem com a sala, com o ambiente, né? Ela já tá adaptada né, com o ambiente.

A profissional avalia isso como algo positivo, pois acredita que:

[...] faz parte do processo de desenvolvimento da criança, né? Quanto mais eles vão convivendo, quanto mais eles vão ficando juntos, a tendência é partir pra esse lado, né? É desenvolver mesmo, tanto intelectual, quanto emocional, é... Psicológico, né? E aí eu vou sentindo que ela melhorou nesse sentido, né? Que ela era muito tímida, muito quietinha e... Agora não. Agora ela se solta, ela já tá brincando mais, num fica só no cantinho dela. Porque a partir do momento em que ela se soltou, significa que ela tá se sentindo segura, sabe?.

Outra fala importante da profissional de apoio:

Aí, eu e a Alexandra, a gente até brinca assim: "Nossa, parece que ela tá sempre no mundo da lua", mas não é! É o jeitinho dela, que tá se desenvolvendo e se descobrindo, né? Eu acho que ela tá se descobrindo como pessoa, como criança, sabe? Eu acho que... Eu acho que o Brasil pra ela agora tá começando a fazer sentido.

Assim, apesar de, quando entrei na instituição, existir uma compreensão mais cristalizada sobre Luz, a profissional de apoio acompanhou atentamente as mudanças que ocorrem com a estudante e as percebeu como algo positivo. Marta consegue perceber que o desenvolvimento de Luz se diferencia dos demais colegas, porque passa também por um reconhecimento da língua e da cultura de um novo país. Essa maior apropriação do nosso contexto e língua também se inaugura e se amplia na relação com as outras crianças, nos momentos de brincadeiras e de músicas.

Para as duas profissionais, as faltas de Luz não interferiram nas atividades propostas para a menina. Para Alexandra foi uma surpresa ver Luz fazendo uma atividade em que deveria desenhar seu rosto após se olhar no espelho, pois:

[...] ela não teve dificuldade nenhuma. Ela fez o círculo da cabeça dela, ela fez os olhos, fez os olhos, fez o nariz, fez a boca. Muito... Com muita... Como eu posso dizer?... Com muita destreza pra uma criança de três anos que num tava frequente à escola, né? E as outras que a gente já vinha num trabalho, já... Da coordenação motora fina e ela num tava fazendo porque ela não tava frequente e ela não teve dificuldade. E eu fiquei encantada, assim, né...

Dessa forma, para as profissionais, Luz era vista como uma ótima estudante. Que não dava muito trabalho, participava de maneira animada das atividades propostas e conseguia fazê-las com facilidade e destreza. Havia também espaço para descobrir novas características

de Luz, pois junto com sua escolarização ela também estava tendo acesso a uma nova cultura e uma nova língua e isso, por si só, abria uma gama de possibilidades de ser e estar em sala de aula.

8.2.3. Desafios impostos pela língua e a formação continuada

No que diz respeito aos desafios impostos pela língua, Alexandra afirma não percebê-los no cotidiano:

Então... Esse ano não. Esse ano não, porque ela já frequentou o ano passado a escola, né? Eu não sei se... Sei não, né, provavelmente ela foi aprimorando essa desde o ano passado com as crianças e tal. Esse ano foi muito tranquilo, ela chega... Ela... A gente... Pra mim ela falou o português normal, tem um certo sotaque porque... Por causa dos pais que eu acho que ‘conversa’ com ela na língua dela e aqui tá muito tranquilo. Ela... A gente consegue entender, ela fala o português, a gente consegue entender. Ela é compreendida e tá tranquilo.

Ao ser perguntada sobre alguma cena em que a comunicação foi dificultada pela língua, ela respondeu: “*Não tive essa dificuldade pra te falar (risos). Porque ela já tá conseguindo falar bem*”.

Já Marta consegue me dizer como elas mediavam as situações em que Luz parecia não entendê-las:

Eu não sei pra ela, por ela ser muito pequena, né? Pra gente, no início era mais complicado porque a gente falava com ela, propunha alguma atividade, falava: “vamo fazer isso?”. Parece, dava a entender, que ela não tava entendendo o que a gente queria que ela fizesse, sabe? Aí, mas pode ser também por conta dela ser muito novinha, ser da idade também, né? Mas no início era essa dificuldade que eu sentia, pelo menos no meu processo enquanto profissional de apoio, né? Aí a Alexandra falava também, que a gente propunha a atividade e falava assim: “Faz isso” e ela

não entendia o que a gente tava falando com ela, sabe? Mas tá mudando muito, hoje ela já sabe, já conhece as cores, já sabe coisa que ela não conhecia e assim, cresceu muito. Eu acho que ela cresceu e evoluiu demais.

Com a resposta de Marta, busquei investigar como elas foram construindo essas estratégias para que houvesse certa comunicação:

Uai, pra ser sincera, a gente... Eu nem prestei atenção nesse fato. Eu acho que eu deixei correr, sabe? A gente foi... No início você vai deduzindo né? Você vai tentar deduzir o que cê tá... O que ela quer falar. Se tava com dor, se sabia falar. A gente ia perguntando e apontava pros lugares... Mas foi mais dedução mesmo. [Marta]

Passei por algo parecido com Luz, especialmente nos primeiros dias. Retomo aqui a maneira diferente como Luz vivenciava a sala de aula, já que muitas vezes, era preciso repetir, reformular frases ou apontar para aquilo a que estava me referindo. No entanto, no cotidiano e com tantas crianças na turma, de fato, se torna um desafio ter essa atenção mais direcionada. Há ainda o foco na coletividade, que é muito importante na Educação Infantil. Dadas as condições materiais de trabalho, seria possível pensar em estratégias e cenas possíveis que contribuam para a inclusão de Luz?

Por fim, perguntei também se entendiam que sua formação inicial e os cursos de formação continuada promovidos pelo município as prepararam para estar em sala de aula com crianças estrangeiras. Alexandra responde:

Não, não entendo (risos). Porque na faculdade é uma coisa e na prática é outra, vamos colocar assim, né? Mas como eu, já tem muito tempo que eu tô nessa área, né? Já tem muitos anos, eu entrei na educação infantil em 2004 [...] A gente pode até ter assim... com crianças diferentes com alguma necessidade e tals, mas da linguagem em si ,não. É, né, a primeira vez que eu tô... Pra te falar a verdade, é a primeira vez que eu tô trabalhando com uma criança que não é brasileira, que veio de outro país.

E não tô tendo dificuldade porque também de um ano anterior, não sei como que foi o ano anterior.

Marta tem uma opinião parecida:

A minha formação em... Eu confesso que não, né? A gente vai aprendendo ao longo da, da... Ao longo da vida, ao longo dos trabalhos, né? É lógico que tem sempre uns cursos de formação, tem a... Como eu vou falar assim... O aprendizado diário, que cê vai convivendo, mas tá preparada pra lidar com essas diferenças de linguagem e de cultura, a gente vai aprendendo é com a prática mesmo, sabe? E através da experiência diária. Como eu tenho muitos anos na educação, acaba que em outros momentos eu já lidei com muitas línguas diferentes também. Então, assim, isso me ajudou bastante também nesse sentido, sabe? Mas na verdade é a formação.. É... Como eu vou falar com você... É a prática mesmo, é o dia a dia que você vai aprendendo, sabe?

Conto à ela sobre as informações colhidas pela Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), que apontaram que em municípios brasileiros que possuem mecanismos de cooperação com outras esferas de governo (federal e estadual), específicos para imigrantes/refugiados são pensadas estratégias que aproximem a prefeitura desses grupos e isso propicia uma maior organização para oferecer cursos de capacitação contínuos de maneira interdisciplinar para os servidores públicos. No entanto, aqui em Uberlândia o apoio dessa população fica a cargo de OSCs, e não do município.

Ela responde que esse tipo de iniciativa facilitaria as coisas e conta como os profissionais da educação se sentem desamparados nesse sentido:

Porque assim, pra gente enquanto profissional da educação, enquanto professor, a gente sente essa dificuldade, né? De ter essa... A gente sente falta dessa, dessa parceria né? Às vezes do Estado ou da Secretaria de Educação, em termos de dar

mais suporte pra gente poder lidar com essas situações. Porque acaba que a gente tem que aprender a lidar com a situação sozinhos, porque não tem esse apoio, não tem essa, essa... Como eu posso dizer? Esse esclarecimento, né? [...] Mas é igual eu te falo: é sozinha, tem que caminhar sozinha. Não tem esse apoio específico.

Como pudemos observar, em diversos momentos da entrevista as profissionais falaram sobre como não haviam refletido muito sobre a presença de crianças estrangeiras em sala de aula, apesar de serem frequentes na instituição, e de como têm conseguido dar conta sozinhas por meio de diferentes estratégias criadas no cotidiano. Contudo, quando aprofundamos o assunto, percebe-se um sentimento de solidão e de desamparo no despreparo (em termos de formação) para lidar com essa população.

Marta contou de conversas sobre Luz compartilhadas com Alexandra, especialmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento e comportamento em sala de aula. Considero que esses momentos foram muito importantes, pois as duas falavam sobre os desafios encontrados na escolarização de crianças estrangeiras, mas também sobre as potências e mudanças que observavam em Luz e em sua relação com o ambiente escolar. Entendo esses momentos como uma maneira potente de falar sobre desafios que dividem enquanto profissionais e pensá-los coletivamente.

8.3. A afetividade e a possibilidade de uma escola mais inclusiva para estudantes estrangeiros

Como é possível perceber, as minhas observações se afastam, se aproximam e até mesmo complementam as entrevistas das profissionais. Mais uma vez, reafirmo o papel privilegiado que ocupei em sala de aula e que me possibilitou acompanhar o cotidiano de Luz de uma maneira mais singularizada. Entendo que em uma turma de 20 crianças e com tantas atribuições, tais observações se tornam praticamente impossíveis.

Algo com que todas concordamos foi a maneira como Luz vai construindo seu lugar na escola. Ela ocupa esse espaço de uma maneira muito bonita, a partir de suas vivências. Ela participa dos momentos em grupo, mesmo que de uma maneira diferenciada, cria suas cenas na hora de brincar e conversa, se diverte e canta sozinha bem baixinho, fazendo movimentos que provavelmente têm muito a ver com sua imaginação naquele momento. Contudo, precisamos também compreender o papel do adulto e a importância das mediações no cotidiano escolar. Apesar de Luz criar sua própria maneira de estar na escola e de se relacionar com os desafios que encontra, é preciso também criar condições para que esses afetos fujam da naturalidade e assumam um lugar potente e com intencionalidade.

Finalizamos este trabalho pensando no quanto temos evoluído, de certa forma, na produção de legislações que auxiliem nesse processo de escolarização e que coloquem a criança enquanto sujeito histórico e de direitos. Contudo, e as condições materiais que envolvem a escolarização? É possível trazer esses documentos para a sala de aula sem o auxílio de políticas públicas mais eficientes envolvendo a educação? Sim, compreendemos que o foco no grupo é de fato o que almejamos na Educação Infantil, mas como isso acontece na prática em uma turma de 20 crianças? Como a diversidade é compreendida nesse cotidiano?

A fala da professora Alexandra sinaliza essa tentativa de tratar todas as crianças de uma maneira igualitária e isso é o pontapé inicial quando falamos da diversidade. Contudo, é continuarmos andando para que não caiamos em uma homogeneização. Em conformidade com Czelusniak, Albertie e de Lucca (2019), a inclusão aproxima diferentes atores sociais e viabiliza a experiência da diferença. Assim, não se trata de negá-la ou mascará-la, mas sim de compreendê-la enquanto constituinte de cada criança e do próprio grupo. A diferença movimenta e traz potência para a sala de aula quando bem compreendida. Existem diversas

experiências, vivências e materialidades presentes nesse grupo de crianças e elas também influem na relação que estabelecem no ambiente escolar e com sua própria aprendizagem.

Há também um entendimento comum de que a adaptação de Luz à escola se liga à uma familiarização com a língua portuguesa e, de fato, é um dos caminhos. Porém, eu mesma durante a minha pesquisa precisei me manter vigilante para não pensar essa adaptação de maneira mecânica a partir de uma valorização do português e do esquecimento da importância da língua materna na constituição de Luz. Em cidades próximas à fronteira com a Venezuela, Universidades têm se mobilizado para o ensino de Português Como Língua de Acolhimento (PLAC), que “é caracterizada pela necessidade emergencial da aprendizagem dessa segunda língua, visando a inserção dos refugiados e imigrantes no país, além de considerar também a inserção deles na cultura do país, sem que percam a identidade do seu país de origem” (Brandão, Silva, & Santos, 2019, p. 120).

A PLAC me ajudou a pensar numa possibilidade de maior inclusão na escola, mesmo sem saber o espanhol, porque essa forma de ensino valoriza a interculturalidade com a aprendizagem do português e isso a partir de temas do cotidiano da pessoa estrangeira. A partir dessas leituras, fiquei pensativa na possibilidade de levar para o grupo aquelas cenas que compartilhei com Luz em que fomos descobrindo juntas como eram nomeados os objetos em português e espanhol. Foi tão divertido! E, ao invés de esperarmos uma adaptação sem intencionalidade pedagógica, podemos propiciar momentos potentes de aprendizagem do português sem silenciar a língua natal de Luz. Assim, a barreira da comunicação poderia ser transformada em potência.

Em diversas cenas, Luz mostrou como consegue se expressar e compartilhar momentos com o grupo indo além da língua. É claro que isso surge do desafio de estar em uma escola de um país com idioma diferente e de não ser compreendida, mas podemos pensar na riqueza dessas cenas. A música, a dança, o brincar compartilhando situações tão comuns

do cotidiano e que por isso nada nem precisa ser dito! A riqueza de se ter uma criança que fala outra língua, o quão divertido pode ser para o grupo pensar em como Luz nomeia os objetos em seu país! As próprias Diretrizes Municipais elegem esses momentos de afetividade como elementos indispensáveis para a constituição coletiva de aprendizagens. E que legal seria pensar nos estudos das culturas de países da América Latina tendo uma criança que vem de um desses países e que carrega consigo essa cultura!

Minhas observações me fizeram perceber uma série de problemas ligados às condições materiais de trabalho e isso se expressa na fala das profissionais sobre esse sentimento de caminhar sozinhas quando o assunto é a educação de crianças estrangeiras. E, de fato, entendo a importância da criação de políticas públicas educacionais mais efetivas envolvendo esse público, já que, como mostramos anteriormente, o número de imigrantes cresce cada vez mais no Brasil. Contudo, como diria Emicida, “É tudo pra ontem!”: então o que podemos fazer agora enquanto não estamos nesse cenário ideal?

A afetividade se mostrou muito importante nesse processo de apropriação do espaço escolar e da própria aprendizagem. Cenas mediadas pela afetividade parecem ter mais força do que o não entendimento verbal. A afetividade nos possibilita novas formas de nos relacionar com o outro e de pensar em estratégias para que a comunicação aconteça. Foi por isso que eu e Luz nos vinculamos. Foi por isso, que no meio da observação ela já me buscava pela sala para sorrir pra mim em momentos que achava muito divertido. Foi pela afetividade que Luz foi encontrando maneiras de estar em sala de aula e até fazer bagunça! Foi por meio dela que Luz me deu um abraço tão, tão forte e demorado em nossa despedida. Não entendi tudo o que Luz falou e acho que ela também não entendeu tudo o que falei, mas nos comunicamos muito bem. E é a partir desse encontro que também percebi o quanto a afetividade também esteve presente em minha escolarização.

9. E PENSANDO EM TUDO ISSO, O QUE PODEMOS CONCLUIR?

O presente trabalho objetivou investigar como se dava a escolarização de crianças venezuelanas na Educação Infantil da cidade de Uberlândia-MG, buscando compreender como a língua e o afeto compõem esse processo. Foi realizada a observação participante em um EMEI, onde foi possível observar o cotidiano das professoras e das crianças. Tal estratégia também propiciou momentos ricos de brincadeiras e interações entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Posteriormente, foram realizadas ainda entrevistas semi-estruturadas com a profissional de apoio e com a professora regente da turma de Luz com o objetivo de entender como elas percebem esse cotidiano. A análise foi feita por meio dos Núcleos de Significação e as informações foram organizadas pensando em suas semelhanças, complementaridades ou contradições.

Compreender o fenômeno da escolarização de imigrantes de venezuelanos para o Brasil e o alto índice de entrada dessa população tanto no país, quanto na cidade de Uberlândia, chama a atenção para a necessidade de um olhar cuidadoso para esse público. Contudo, entendemos que as considerações aqui feitas também podem auxiliar na compreensão das experiências de crianças imigrantes ou refugiadas de outros países, sua relação com as docentes e a potência da afetividade como forma de comunicação quando a língua se constitui como uma barreira.

Pensando em minha prática voltada para a Psicologia Escolar e Educacional, imagino que nossa presença nas instituições de ensino poderá ser de grande auxílio no atual contexto. Como sempre digo, ser psicóloga e estar na escola exige um movimento constante de desconstrução das visões de uma Psicologia tradicional ainda muito presente nos discursos dos diferentes atores que a compõem. Além disso, estar na escola a partir de uma perspectiva crítica convida os profissionais a olhar para as situações de uma maneira menos individualizante e descontextualizada.

Antunes (2008), elege três instâncias do compromisso do psicólogo escolar e educacional: “aquele que se compromete (neste caso, referimo-nos à Psicologia Escolar e Educacional), aquele com quem se compromete (as classes populares) e aquilo com que se compromete (a construção de uma educação democrática)” (p.473). Sendo assim, a autora reafirma a necessidade de se pensar a educação tendo em vista os interesses das classes populares e da diversidade que as caracteriza. Por isso, a Psicologia pode auxiliar em um olhar mais coletivizado e multicultural tanto na produção de políticas públicas, quanto na atuação. Além disso, a construção de uma educação de fato democrática perpassa as condições de trabalho dos profissionais da educação, bem como sua formação inicial e a continuada.

No que diz respeito à prática no ambiente escolar, Antunes (2008) nos dá algumas pistas que nos faz pensar na inclusão de crianças estrangeiras, como: no auxílio dos profissionais na compreensão de fatores presentes e atuais que circunscrevem a instituição a partir da mediação teórica e na sensibilização dos estudantes e dos professores sobre as condições concretas da materialidade utilizando-as como base para a construção de uma atuação pedagógica que de fato esteja comprometida com a transformação e a inclusão.

A nossa prática nas instituições educacionais se relaciona muito com o reconhecimento da materialidade e da historicidade que permeiam e constituem esse contexto. Contudo, nosso foco também está nas relações e na constituição de cada indivíduo. Somos dinâmicos, assim como a realidade é e estamos em constante mudança. Essa mudança se dá também pelas mediações pedagógicas, pelo contato com o outro, pela construção do espaço escolar que de forma alguma é neutra.

Trazendo mais uma vez Cartola: “*Se alguém por mim perguntar, diga que eu só vou voltar depois que me encontrar*”, pois nos encontramos nessas relações estabelecidas no cotidiano. E foi a partir de encontros na graduação muito potentes e afetivos com professoras

muito queridas que consegui encontrar novas formas de ser em sala de aula, que antes me pareciam proibidas e inalcançáveis.

Há ainda muito o que se estudar no que diz respeito à inclusão da pessoa imigrante ou refugiada nos mais diversos contextos brasileiros, especialmente na escola. Por isso, urge a necessidade de novas produções que consigam contribuir para a compreensão desse fenômeno e que auxiliem na produção de um Brasil mais inclusivo.

10. REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psi. Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Almeida, T. A., & Santi, V. J. (2018). Somos migrantes: o uso das redes sociais na produção midiática alternativa sobre a migração venezuelana em Roraima. *Aturá-Revista Pan-Amazônica de Comunicação*, 2(1), 136-156. Recuperado de: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/view/4627>
- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2021). Relatório anual 2021–2011-2020: Uma década de desafios para a migração e refúgio no Brasil. *Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais*.
- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2021b). *Integração de Venezuelanos Refugiados e Migrantes no Brasil*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/5-pages-Integration-of-Venezuelan-Refugees-and-Migrants-in-Brazil-pt.pdf>
- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2022, 19 de abril). *Indígenas venezuelanos no Brasil já somam mais de 7 mil pessoas, sendo 819 reconhecidas como refugiados*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/04/19/indigenas-venezuelanos-no-brasil-ja-somam-mais-de-7-mil-pessoas-sendo-819-reconhecidas-como-refugiados/>
- Antunes, M. A. M. (2008). *Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e*

- perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 12, 469-475. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?format=html>
- Aquino, L. M. L. D. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: revista de psicologia*, 27, 39-43. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/>
- Araújo, A. A. D. (2021). *Educação pública e os desafios da integração de refugiados: um estudo de caso da cidade de Uberlândia em 2021* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33856>
- Azevedo, S. (2022, 02 maio). *Cátedra Sérgio Vieira de Melo que apontam que a população imigrante em Uberlândia já ultrapassa 4 mil pessoas*. Diário de Uberlândia. Recuperado de: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/31090/uberlandia-tem-mais-de-4-mil-imigrantes-e-refugiados-aponta-catedra-da-ufu>
- Boaventura, C., de Lucca, J. A., & Alberti, R. A. (2019). Inclusão E Pertencimento: Apropriações De Histórias Em Um Ambiente De Escolarização. *Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar Vol.1, 2019. - 105965*. Recuperado de: <https://proceedings.science/cintedes-2019/trabalhos/inclusao-e-pertencimento-apropriacoes-de-historias-em-um-ambiente-de-escolarizac?lang=pt-br>
- Brandão, A. P., da Silva, F., & dos Santos, S. (2019). Os desafios do ensino de PLAc para os indígenas Warao em Belém. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, 7(2). Recuperado de: <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2769>
- Brasil; Ministério da Educação (2017) Base Nacional Comum Curricular. MEC. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>
- Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). (2023). *Fascículo da Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação.
- Chaves, H. V., Maia Filho, O. N., da Costa Oliveira, J. C., & Neto, F. E. P. (2012).

- Contribuições de Baruch Espinosa à teoria histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, 18(1), 134-147. Recuperado de: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/3849>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Dalamônica, M. (2018, 21 de maio). *Uberlândia é a 3 cidade com maior número de imigrantes em Minas*. Diário de Uberlândia. Recuperado de: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/16902/uberlandia-e-a-3--cidade-com-%02maior-numero-de-imigrantes-em-minas>
- Espinosa, B. (1983). *Ética*. (3ª ed.). Abril Cultural.
- Ferreira, A. (2021). Sumário Executivo. In: Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, *Autonomia e integração local de refugiados(as) e migrantes venezuelanos(as) acolhidos(as) nos abrigos em Boa Vista (RR)*. ACNUR. Recuperado de: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/07/relatorio-operacao_acolhida-Final.pdf
- Galvão, I. (2023). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. (24ª ed.). Editora Vozes.
- García-Castro, A.; Heinen, H. D. (2000) Las Cuatro Culturas Warao. Tierra Firme. *Rev Arbitrada de Historia y Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/warao.html>
- Gerhardt, T. E, Silveira D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. (1ª ed.) Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ª ed.). Atlas.
- Gomes, C. A. V. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 18, 509-518. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm/>
- Gomes, I. (2019, 25 de setembro). *Apenas 5,5% dos municípios com imigrantes têm*

serviços focados nessa população. Agência de Notícias IBGE. <https://censoagro2017.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25516-apenas-5-5-dos-municipios-com-imigrantes-tem-servicos-focados-nessa-populacao>

Guimarães, J., Medeiros, S. M. D., Saeki, T., & Almeida, M. C. P. (2001).

Desinstitucionalização em saúde mental: considerações sobre o paradigma emergente. *Revista Saúde em Debate*, 25(58), 5-11. Recuperado de: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-333755>

Hermann, N. (2020). Ética e corpo: a relação silenciada. *Educação e Pesquisa*, 46.

Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KBzPHNQP8rRb5GDghRQMKjP/?lang=pt>

Instituto Nacional de Estadística da Venezuela (2011). *XIV Censo De Población Y Vivienda*

2011 Gerencia General De Estadísticas Demográficas Instituto Nacional De Estadística: Resultados Población Indígena. Recuperado de: <http://www.ine.gob.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/ResultadosBasicos.pdf>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei N° 12.796, de abril de 2013. (2013) Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm

Leite, S. A. S. & Falcin, D. C. (2006). O Professor Inesquecível: a afetividade nas práticas

pedagógicas. In: Souza, M. T. C. & Bussab, V. S. R. (Orgs.), *Razão e Emoção: diálogos em construção*. (1ª ed., pp. 213-254). Casa do Psicólogo.

Leite, S. A. D. S., & Colombo, F. A. (2008). A afetividade na mediação do professor da

- pré-escola. *Revista de Psicologia da UNESP*, 7(1), 18-18. Recuperado de: <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/43>
- Marques, H. D. C. R., Barroco, S. M. S., & Silva, T. D. S. A. D. (2013). O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19, 503-517. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9FZtpKyRm9WXDMfLyKtLL8w/#>
- Marques, J. P. (2016). A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *Educação em Foco*, 19(28), 263-284. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3152710/mod_resource/content/1/Observacao%20participante.pdf
- Minayo, M. C. S. (2013). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (33ª ed.). Vozes.
- Moreira, E. & Camargo, J. F. (2017). Pesquisa Qualitativa. In: Simões, G. F. (Org.), *Perfil Sociodemográfico e Laboral da imigração venezuelana no Brasil* (pp. 49-81). Editora CRV. Recuperado de: <http://visas.blog.br/documentos/perfil-sociodemografico-laboral-venezuelano-brasil.pdf>
- Moreira, E. (2018). Os Warao no Brasil em cenas: “o estrangeiro...”. *Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações*, 2(2), 56-69. Recuperado de: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/25457
- Observatório das Migrações Internacionais (2020). *Resumo Executivo. Relatório Anual 2020*. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf.
- Observatório das Migrações Internacionais (2020). *Resumo Executivo. Relatório Anual 2020*. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf.
- Oliveira, M. K. (2019a). Vigotski e o processo de formação de conceitos. In: Taille, Y.; Oliveira, M. K.; Dantas, H., *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. (1ª ed., pp: 33-51). Summus Editorial.

- Oliveira, M. K. (2019b). O Problema da Afetividade em Vigotski. In: Taille, Y.; Oliveira, M. K.; Dantas, H., *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. (1ª ed., pp: 115-130). Summus Editorial.
- Prefeitura de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. (2020) . *Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia. Volume 2 - Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação. Recuperado de: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>
- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. (2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Silva, S.; Torelly, M. (2018). *Diagnóstico e avaliação da migração indígena da Venezuela para Manaus, Amazonas*. Organização Internacional para as Migrações (OIM), Agência das Nações Unidas para as Migrações. Recuperado de: <https://publications.iom.int/books/diagnostico-e-avaliacao-da-migracao-indigena-da-venezuela-para-manaus-amazonas>
- Silva, Y. F. T., & da Silva, A. J. B. (2019) A migração venezuelana para o Brasil: Uma breve análise geográfica. In Santos, F. (Org.), *Geografia no Século XXI Volume 3*, (1ª ed., pp. 54-60). DOI: [10.36229/978-85-7042-140-1](https://doi.org/10.36229/978-85-7042-140-1)
- Simões , G. F.; Silva L. C.; Oliveira A. T. R., Moreira, E.; Camargo, J. F. (2017). Sumário Executivo. In: Simões, G. F. (Org.), *Perfil Sociodemográfico e Laboral da imigração venezuelana no Brasil* (pp. 49-81). Editora CRV. Recuperado de: <http://visas.blog.br/documentos/perfil-sociodemografico-laboral-venezuelano-brasil.pdf>
- Simões, A. S. L., & Sapeta, A. P. G. A. (2018). Entrevista e observação: instrumentos

científicos em investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa*, 3(1), 45-57.

Recuperado de: <http://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric>

Squeff, T. C., Paluma, T., de Carvalho, V. M., Neto, A. T. J., & Feitoza, D. U. (2023). O perfil

dos migrantes venezuelanos em Uberlândia e o papel da assessoria jurídica para estrangeiros em situação irregular ou de risco. *Revista InterAção*, 14(1). Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/69530>

Tassoni, E. C. M. (2008). *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização* [Tese de Doutorado]. Unicamp. Recuperado de: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/421265>

Uebel, R. R. G., & Ranincheski, S. M. (2018). “Polícia Federal deporta 450 imigrantes ilegais venezuelanos de Roraima”: um estudo sobre remediation, positivismo e pós-positivismo no jornal O Globo. *Diálogo*, (37), 39-52. Recuperado de: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/3879>

Vigotski, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente*. (7ª ed.). Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (2ª ed.). WMF Martins Fontes.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. (2ª ed.) Bookman.

11. APÊNDICE A

ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Me conte um pouco sobre como foi saber que havia uma aluna venezuelana matriculada em sua turma. O que você pensou? Como você se sentiu?

Como foram os primeiros dias do estudante na escola? Como você conheceu?

Como se deu a criação de vínculo entre você e ele? Como se deu esse processo de aproximação? E entre ele e os demais alunos?

Me conte um pouco de situações experienciadas com o estudante, sendo elas boas ou ruins.

Você entende que, em algum momento, a linguagem se tornou um desafio para a escolarização?

Como você entende o papel do vínculo na relação estabelecida entre a escola e a estudante?

Como você vivencia os desafios impostos pela língua?

Você entende que sua formação te preparou para lidar com crianças de diferentes países?