



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

IVONE GARCIA MARINS

PERFORMANCES NARRATIVAS DE CRIANÇAS, EM CONTEXTO DE
MIGRAÇÃO E REFÚGIO, EM QUATRO ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL

Brasília/ DF
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GM339p Garcia Marins, Ivone
Performances narrativas de crianças, em contexto de migração e refúgio, em quatro escolas de Educação Infantil do Distrito Federal / Ivone Garcia Marins; orientador Luciana Hartmann. Brasília, 2025.
180 p.

Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Universidade de Brasília, 2025.

1. Crianças, em contexto de migração e refúgio. 2. Performances narrativas. 3. Educação Infantil. 4. Etnografia performativa. 5. Ensino público - DF. I. Hartmann, Luciana, orient. II. Título.

IVONE GARCIA MARINS

PERFORMANCES NARRATIVAS DE CRIANÇAS, EM CONTEXTO DE
MIGRAÇÃO E REFÚGIO, EM QUATRO ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada apresentada
como exigência para a obtenção do
título de mestre em Artes Cênicas pelo
Programa de Pós-Graduação em Artes
Cênicas, vinculado ao Instituto de
Artes da Universidade de Brasília
(UnB) na linha de pesquisa Cultura e
Saberes em Artes Cênicas, orientada
pela Profa. Dra. Luciana Hartmann.

Brasília/ DF
2025

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Ivone Garcia Marins

Performances narrativas de crianças, em contexto de migração e refúgio, em quatro escolas de Educação Infantil do Distrito Federal

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre

BANCA EXAMINADORA:

Prof.(a). Dr.(a). Luciana Hartmann
Instituição: Universidade de Brasília - UnB
Orientadora

Prof.(a). Dr.(a). Marina Marcondes Machado
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof.(a). Dr.(a). Jennifer Jacomini de Jesus
Instituição: Universidade de Brasília - UnB

Aprovado em: **12 de dezembro de 2025**

Para Aina, Catherine, Elsa, Evelyn, Keter, Mabel, Miri, Luís e Yarú,
sementes que floresceram para a boniteza do ipê.

AGRADECIMENTOS

Minha travessia pelo Mestrado passou por brisas, ventos calmos, ventanias, tempestades, ciclones e furacões. Mas, no caminho tive a companhia de pessoas queridas que eu já conhecia e outras que ganhei de presente na travessia. É com o coração transbordando de gratidão que inicio a escrita desses agradecimentos.

Gratidão à vida pelos encontros proporcionados desde que me tornei Ivone.

Gratidão a Deus pelas infinitas oportunidades com que nos presenteia todos os dias e em todos os momentos.

Gratidão aos meus pais, João e Isair, pela oportunidade de ser Ivone e pelo amor incondicional que dedicaram e ainda dedicam a mim. Ao meu pai, agradeço por ter me ensinado a ler e escrever com gravetos na areia do quintal de nossa casa. À minha mãe, agradeço por escutar minhas leituras quando eu era uma menina e, mesmo sem saber ler e escrever, falava: *“Não tá bom porque eu não tô entendendo o que você leu.”* ou *“Parabéns minha filha! Agora eu entendo o que você está lendo”*. Estes gestos tão singelos despertaram em mim o gosto pelos estudos, desde muito pequena.

Gratidão à minha irmã Iraci por ser minha segunda mãe, pelo amor incondicional que sempre dedicou e dedica a mim.

Gratidão ao meu irmão Ivan por me amar e cuidar de mim. Na sua quietude eu sei o quanto você quer o meu bem.

Gratidão ao Vanderlei por ser luz em minha vida, por estar sempre comigo em todos os momentos, por me amar, por me incentivar, por me encorajar, por mostrar minhas potencialidades, por me ajudar em tudo o que eu preciso, mesmo quando no silêncio, eu não digo que preciso. Agradeço a Deus por sua vida e pela oportunidade de nos encontrarmos.

Gratidão ao Gael pela oportunidade de ser mãe, por me possibilitar exercitar práticas de “agachamento” que me fazem te amar cada dia mais, por habitar as Artes antes de mim e por me convidar a estar junto contigo, por cuidar de mim durante o processo de escrita, onde muitas vezes, ia ao meu escritório com sua voz carinhosa e me dizia: *“Mamãe, você precisa dormir! Está na hora de descansar. Amanhã você trabalha, mais.”* Agradeço a Deus por sua vida, meu amor!

Gratidão a toda a minha família de São Carlos (João, Isair, Iraci, Ivan, Vanderlei, Thiago, Felipe, Letícia, Júlia, Rose, Ivan, Jhennyffer, Emily e Matheus) por fazerem parte da minha vida e por me amarem. Mesmo distante, sei que se alegram com minhas conquistas e choram comigo nos momentos difíceis. Eu amo vocês e sei que estão sempre torcendo por mim.

Gratidão a toda a minha família de Santos (Seu Zé, Dona Valdelice, Cristina, Ivonete, Rose, Joyce, Murilo, Pietra, Dona Tereza, Dayane, Brayan e Derick) que ganhei de presente ao conhecer o Vanderlei. Agradeço por me amarem e sempre torcerem por mim.

Gratidão à Luciana pela parceria generosa e amorosa na orientação desta dissertação. Sua presença forte e delicada, ao mesmo tempo, foram inspiração e força para trilhar o percurso do Mestrado. Obrigada por sua paciência, generosidade em partilhar saberes, emoções, por segurar nas minhas mãos e por acreditar no meu potencial. Você é luz em minha vida!

Gratidão a Marina pela partilha de tantos saberes que me giraram no processo de pesquisa, pelas preciosas colaborações no exame de qualificação e pelas contribuições que sua leitura trouxe à dissertação. Você também é luz em minha vida!

Gratidão a Jennifer pela disponibilidade e generosidade em partilhar saberes, pelas preciosas colaborações no exame de qualificação, e pelas contribuições que sua leitura trouxe à dissertação. Você também é luz em minha vida!

Gratidão a Débora pela disponibilidade e generosidade em dedicar seu tempo à leitura do meu projeto de pesquisa, em 2023. A leitura amorosa, naquele momento, contribuiu para que esta pesquisa nascesse. Agradeço por sua amizade e parceria.

Gratidão a Carol, Analu e Bel pela amizade e parceria ao longo de minha travessia pelo Mestrado. Vocês são os presentes que ganhei neste percurso. Obrigada por tudo o que me ensinaram e me ensinam!

Gratidão às professoras e aos professores do programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN UnB) Luciana Hartmann, Érico, Gilberto, Graça e Rafael por fazerem deste percurso formativo e pela generosidade em partilhar saberes.

Gratidão à professora Luciana Dias pela generosidade em partilhar saberes, por sua leitura amorosa dos meus escritos e pelas preciosas colaborações à escrita dessa Dissertação.

Gratidão aos professores Emerson e Flávio pela generosidade em partilhar saberes, pelas parcerias e oportunidade de escrever um capítulo do e-book “Artes Cênicas e Acessibilidade Cultural”. E aos colegas da disciplina “Tópicos Especiais em Cultura e Saberes em Artes Cênicas 2” pela partilha de saberes, incentivos e parcerias.

Gratidão às equipes gestoras das escolas Ipê Amarelo, Ipê Branco, Ipê Roxo e Ipê Rosa pela disponibilidade, acolhimento e confiança para que a parte empírica da pesquisa pudesse ser realizada.

Gratidão às professoras Cibele, Fernanda, Gerusa, Larissa, Rebeca e Sabrina pelo acolhimento e parceria em todo o processo investigativo.

Gratidão às crianças colaboradoras da pesquisa: Aina, Catherine, Elsa, Evelyn, Keter, Luís, Mabel, Miri e Yarú e as crianças brasileiras que não consigo nomear aqui. Sem a presença de vocês a pesquisa não teria acontecido. Agradeço por me ensinarem a fazer pesquisa COM crianças e por serem sementes que floresceram para a boniteza do ipê.

Gratidão às famílias por autorizarem a participação das crianças na pesquisa, pelo acolhimento e palavras de incentivo ao processo investigativo.

Gratidão à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela política pública de Afastamento Remunerado para Estudos, como apoio à formação acadêmica das professoras e dos professores da rede, que me possibilitou viver intensamente esta experiência formativa.

Gratidão à equipe do setor de Afastamento Remunerado, em especial, à professora Suzana, ao professor Luiz e ao professor Sérgio, pelo acolhimento e disponibilidade. Vocês são as melhores pessoas para estar neste setor.

Gratidão aos formadores da EAPE, em especial o professor Robson e a professora Tatiana e às equipes das Oficinas Pedagógicas da SEEDF, por seu compromisso ético e político na construção de uma educação pública de qualidade.

Gratidão à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de mestrado, nos últimos anos, para que eu pudesse me dedicar à realização desta pesquisa.

Gratidão às colegas e aos colegas da minha turma de Mestrado: Carol, Iano, Marcos, Matheus, Murilo, Talita e Ticiane pelas partilhas, incentivos, desabafos e palavras afetuosas nos momentos em cada um precisou e, por nossos cafés nas aulas da professora Luciana Dias.

Gratidão às colegas da Rede Infâncias Protagonistas, em especial, Aline, Bénédicte, Catarina Zanini, Cecília, Cristina, Diana, Gilka, Indira, Leila, Luka, Manuelys, Rocio, Silvia, Zakia pela generosidade em partilhar saberes e pelas potentes parcerias.

Gratidão à Irmã Rosita Milesi por ser nossa inspiração e por sua luta incansável na defesa dos direitos das pessoas, em contexto de migração e refúgio.

Gratidão ao deputado distrital Fábio Félix por sua sensibilidade e comprometimento com as pessoas, em contexto de migração e refúgio.

Gratidão à professora Raquel Boing por coordenar o projeto de extensão Balcão do refugiado, por seu comprometimento com as pessoas, em contexto de migração e refúgio e por incentivar seus estudantes a partilhar seu tempo com as crianças da Casa Bom Samaritano.

Gratidão à Bia, Milena e Thaís da Casa Bom Samaritano pela parceria e à todas as crianças que passaram, passam e passarão por esse espaço de acolhimento por serem a razão da nossa presença lá.

Gratidão à professora Maria por seu acolhimento, dedicação e por transformar, todos os dias, a vida das crianças e jovens da comunidade warao coromoto.

Gratidão ao professor Cláudio, diretor da EMEF Espaço de Bitita, por seu compromisso com uma escola pública acolhedora, democrática e inclusiva.

Gratidão à querida família 3D: Deise, David e Daniel pela amizade, carinho e cuidado com minha família, especialmente, por cuidarem do Gael para que eu pudesse frequentar as disciplinas ministradas no período noturno durante o Mestrado. Deise me acompanhou durante todo o meu processo, rindo comigo nos momentos felizes e me encorajando nos momentos desafiadores. Obrigada, amiga! Você é muito especial!

Gratidão a toda a equipe do meu querido Jardim de Infância 404 Norte por tudo o que construímos e construiremos juntos. E por sempre torcerem por mim.

Gratidão à Gisele Tacca pela amizade, parceria e por me incentivar na realização do projeto de pesquisa.

Gratidão à Regina Jodely pela amizade, parceria e por caminhar junto comigo na reta final do processo de escrita da dissertação, me apoiando e incentivando com mensagens carinhosas.

Gratidão aos colegas do Laboratório de brincadeiras e jogos afro-brasileiros e indígenas, em especial, professora Jennifer, professora Kanzelu e professor Jackson pelas generosas partilhas de saberes, pelas parcerias, pelos momentos de brincadeiras e pelas muitas risadas compartilhadas.

Gratidão aos estudantes da disciplina de Fundamentos de Educação Artística (UnB) onde realizei meu Estágio de Prática Docente pelas partilhas, parcerias e brincadeiras compartilhadas. A presença de cada um de vocês foi essencial para meu processo formativo.

Quero finalizar esse texto dizendo que, apesar dos inúmeros desafios dessa minha travessia no Mestrado, sinto-me imensamente feliz com todo o aprendizado, letramento, trocas e vivências que tive neste processo formativo, que não foi apenas acadêmico e sim para a vida!

MIGRAR E PERFORMAR

Ivone Garcia Marins

Eu não sou daqui
Mas estou aqui.

Quero brincar,
Quero performar,
Quero sorrir
E me divertir.

A menina de tranças
Que a todos encanta.

A menina com sorriso cativante
E olhar cintilante.

A menina discreta
Que a alegria desperta.

A menina que fala com emoção
E encantou meu coração.

A menina com olhar meigo
E sorriso sereno que gosta de cantar e de bailar.

O menino que para se comunicar
Fala com o olhar.

O menino brincante
De personalidade marcante.

O menino que prefere escutar
E gosta de desenhar.

A menina que partiu
E o meu coração sentiu.

Feliz eu sou por encontrar crianças
Que tem sonhos e esperanças.

Em cada encontro um começo
Com muitas histórias
Para contar
E performar.

Migrar é recomeçar!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como o território escolar pode se constituir enquanto lugar de acolhimento e inclusão de crianças, em contexto de migração e refúgio, no recorte de quatro escolas das infâncias da rede pública de ensino do Distrito Federal, pensando as contribuições das Artes na criação de modos autorais de ser e estar no mundo, tendo as performances narrativas das crianças como fio condutor desse processo investigativo. A pesquisa se entrelaçou ao cotidiano escolar, não como observação externa, mas como presença ativa, participativa, colaborativa e criadora, pautando-se pelo respeito, pelo afeto, pela amorosidade e pela escuta sensível, apoiada em uma abordagem interdisciplinar que articula saberes da Educação e das Artes Cênicas. A parte empírica da pesquisa foi realizada em quatro escolas da Educação Infantil, sendo uma escola rural localizada na Região Administrativa do Paranoá e três escolas urbanas localizadas na Região Administrativa do Plano Piloto com seis turmas de 1º e 2º Períodos (crianças com faixa etária entre 4 e 6 anos), em quatro escolas, nas quais haviam 9 crianças, em contexto de migração e refúgio, matriculadas, durante o primeiro semestre de 2024. O trabalho se qualifica como uma etnografia performativa, metodologia desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Imagens e(m) Cena. Esta abordagem combina práticas da etnografia (Antropologia) com processos de co-criação no campo das Artes e da Performance com as crianças colaboradoras. No processo de pesquisa defendo que o protagonismo infantil desenvolve-se por meio da escuta sensível, do diálogo e da partilha de práticas artístico-pedagógicas-performativas, possibilitando às crianças habitar as Artes e inventar poéticas próprias que contam de seus modos de ser e estar mundo. Defendo ainda que as Artes podem contribuir para que o acolhimento e a inclusão das crianças nas escolas seja um caminho possível de ser trilhado, buscando ampliar as vozes delas para que as infâncias, em contexto de migração e refúgio, tornem-se pauta essencial do Estado na formulação de políticas públicas no campo da Educação. As performances narrativas das crianças foram organizadas em quatro categorias para análise: *abuelas/zǔmǔ* (祖母) - avós, burocracia, comida e escola. Enquanto práticas performativas partilhadas nas escolas das infâncias, os

dizeres e fazeres das crianças revelaram seus modos de ser e estar no mundo compartilhado.

Palavras-chave: crianças, em contexto de migração e refúgio; Educação Infantil; performances narrativas; etnografia performativa; Ensino público - DF.

ABSTRACT

This research aims to investigate how the school territory can constitute itself as a place of welcome and inclusion for children in the context of migration and refuge, focusing on four early childhood schools within the public education system of the Federal District. It considers the contributions of the Arts in creating authorial ways of being and existing in the world, using the children's narrative performances as the guiding thread of this investigative process. The research intertwined with the daily school routine, not as external observation, but as an active, participatory, collaborative, and creative presence, guided by respect, affection, lovingness, and sensitive listening, supported by an interdisciplinary approach that articulates knowledge from Education and the Performing Arts. The empirical part of the research was conducted in four Early Childhood Education schools—one rural school in the Administrative Region of Paranoá and three urban schools in the Administrative Region of Plano Piloto—with six classes of 1st and 2nd Periods (children aged 4 to 6). In these schools, 9 children in the context of migration and refuge were enrolled during the first semester of 2024. The work qualifies as a performative ethnography, a methodology developed within the *Imagens e(m) Cena* Research Group. This approach combines ethnographic practices (Anthropology) with co-creation processes in the field of Arts and Performance with the collaborating children. In the research process, we argue that child protagonism develops through sensitive listening, dialogue, and the sharing of artistic-pedagogical-performative practices, enabling children to inhabit the Arts and invent their own poetics that tell of their ways of being and existing in the world. We further argue that the Arts can contribute to making the welcome and inclusion of children in schools a possible path to be tread, seeking to amplify their voices so that childhoods in the context of migration and refuge become an essential agenda for the State in the formulation of public policies in the field of Education. The children's narrative performances were organized into four categories for analysis: abuelas/zǔmǔ (祖母) - grandmothers, bureaucracy, food, and school. As performative practices shared in the early childhood schools, the children's sayings and doings revealed their ways of being and existing in the shared world.

Keywords: children, in the context of migration and refuge; Early Childhood Education; narrative performances; performative ethnography; Public Education - DF.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar cómo el territorio escolar puede constituirse como un lugar de acogida e inclusión para niños en contexto de migración y refugio, en el recorte de cuatro escuelas de infancia de la red pública de enseñanza del Distrito Federal, pensando en las contribuciones de las Artes en la creación de modos autorales de ser y estar en el mundo, teniendo las performances narrativas de los niños como hilo conductor de este proceso investigativo. La investigación se entrelazó con el cotidiano escolar, no como observación externa, sino como presencia activa, participativa, colaborativa y creadora, basándose en el respeto, el afecto, la amorosidad y la escucha sensible, apoyada en un enfoque interdisciplinario que articula saberes de la Educación y de las Artes Escénicas. La parte empírica de la investigación se realizó en cuatro escuelas de Educación Infantil, siendo una escuela rural ubicada en la Región Administrativa de Paranoá y tres escuelas urbanas ubicadas en la Región Administrativa de Plano Piloto con seis grupos de 1º y 2º Períodos (niños con edades entre 4 y 6 años), en cuatro escuelas, en las cuales había 9 niños, en contexto de migración y refugio, matriculados, durante el primer semestre de 2024. El trabajo se califica como una etnografía performativa, metodología desarrollada en el ámbito del Grupo de Investigación *Imagens e(m) Cena*. Este enfoque combina prácticas de la etnografía (Antropología) con procesos de co-creación en el campo de las Artes y la Performance con los niños colaboradores. En el proceso de investigación definiendo que el protagonismo infantil se desarrolla por medio de la escucha sensible, del diálogo y del intercambio de prácticas artístico-pedagógicas-performativas, posibilitando a los niños habitar las Artes e inventar poéticas propias que cuentan sus modos de ser y estar en el mundo. Definiendo además que las Artes pueden contribuir para que la acogida y la inclusión de los niños en las escuelas sea un camino posible de ser recorrido, buscando ampliar sus voces para que las infancias, en contexto de migración y refugio, se conviertan en pauta esencial del Estado en la formulación de políticas públicas en el campo de la Educación. Las performances narrativas de los niños fueron organizadas en cuatro categorías para análisis: abuelas/zǔmǔ (祖母), burocracia, comida y escuela. Como prácticas performativas compartidas en las escuelas de infancia, los decires y haceres de los niños revelaron sus modos de ser y estar en el mundo compartido.

Palabras clave: niños, en contexto de migración y refugio; Educación Infantil; performances narrativas; etnografía performativa; Enseñanza pública - DF.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – A Flor da vida.....	26
Gráfico 2 – Representação da quantidade de estudantes migrantes matriculados por Coordenação Regional de Ensino no ano de 2023.....	38
Gráfico 3 – Representação da quantidade de estudantes migrantes matriculados por etapa/modalidade no ano de 2023.....	39
Gráfico 4 – Quantidade de pesquisas.....	40
Gráfico 5 – Âmbito de realização das pesquisas - Brasil.....	41
Gráfico 6 – Áreas de concentração das pesquisas (2018 - 2023).....	42
Figura 7 – Totem (Rede Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação).....	49
Mapa 8 – Região Administrativa I.....	52
Figura 9 – TALE Catherine.....	56
Figura 10 – TALE Mabel.....	62
Figura 11 – TALE Evelyn.....	69
Figura 12 – TALE Luís.....	70
Fotografia 13 – Mural da turma de Acolhimento.....	79
Figura 14 – Capa do livro A menina que abraça o vento.....	93
Figura 15 – Capa do livro “O lobo-guará”.....	99
Fotografia 16 – Dobraduras do(a)s lobo (a)s-guarás das crianças.....	101
Figura 17 – Capa do livro Meu avô chinês.....	132
Figura 18 – Grafismos das crianças para a criação das lanternas chinesas.....	132
Figura 19 – Lanternas chinesas das crianças.....	133
Fotografia 20 – Ideograma com o nome do bolinho de carne preparado na Oficina com as crianças desenhado pelo pai de Catherine.....	133
Fotografia 21 – Shuei Jiao (水饺) - bolinho de carne sendo preparado na Oficina de culinária chinesa.....	134
Fotografia 22 – Crianças aprendendo a fazer o Shuijiao (水饺).....	135
Fotografia 23 - Criança fazendo o Shuijiao (水饺).....	135
Fotografia 24 - Criança recheando o Shuijiao (水饺).....	136
Fotografia 25 – Trocas interculturais entre a mãe de Catherine e as crianças.....	136
Fotografia 26 – Trocas interculturais entre a família de Catherine e as crianças.....	137
Fotografia 27 – Criança brasileira experimentando o Feng Li Su (鳳梨酥).....	138
Figura 28 – Grupo Temático 3 (Protagonismo das crianças e jovens migrantes).....	143
Figura 29 – Grafismos de Catherine e Bianca - unicórnios.....	150
Fotografia 30 – Pulseira de unicórnio inventada por Catherine e Bianca a partir de seus grafismos.....	151
Fotografia 31 – As sereias de Catherine e Bianca.....	152
Fotografia 32 – Barbie por Catherine.....	153
Fotografia 33 – Catherine procurando Taiwan no globo terrestre.....	154
Figura 34 – Capa do livro Eloísa e os bichos.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CEPI	Centro de Educação da Primeira Infância
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMIGRAR	Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CSEM	Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EC	Escola Classe
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESV	Educador Social Voluntário
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GGVDH	Grave e Generalizada Violação de Direitos Humanos
IMDH	Instituto Migrações e Direitos Humanos
JI	Jardim de Infância
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional


OBMIGRA	Observatório Internacional das Migrações
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
PF	Polícia Federal
PLAC	Português como Língua de Acolhimento
PNIPI	Política Nacional Integrada da Primeira Infância
PNMRA	Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia
PPG-CEN	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
RA	Região Administrativa
REDEMIR	Rede Solidária para Migrantes e Refugiados
RNM	Registro Nacional Migratório
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SISCONARE	Sistema do Comitê Nacional para Refugiados
SISMIGRA	Sistema de Registro Nacional Migratório
STI-MAR	Sistema de Tráfego Internacional – Módulo Alertas e Restrições
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do espectro autista
TO	Teatro do Oprimido
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UF	Unidade da Federação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância


SUMÁRIO


INTRODUÇÃO.....	7
Capítulo 1: AS SEMENTES, O SOLO E AS RAÍZES ONDE FLORESCERÁ O IPÊ.....	16
1.1: As crianças colaboradoras - sementes trazidas pelas travessias que irão florescer em outros territórios.....	16
Aina.....	16
Catherine.....	17
Elsa.....	18
Evelyn.....	18
Keter.....	19
Luís.....	19
Mabel.....	20
Miri.....	21
1.2: Migração e refúgio - a travessia das sementes.....	28
1.3: A escola - um novo solo onde as sementes podem se enraizar para crescer e florescer.....	36
1.3.1 O primeiro começo - Jardim de Infância Ipê amarelo.....	52
1.3.2 O segundo começo - Jardim de Infância Ipê roxo.....	58
1.3.3 O terceiro começo - Centro de Ensino Fundamental Ipê rosa.....	65
Na turma da professora Sabrina.....	67
Na turma da professora Larissa.....	71
Na turma da professora Fernanda.....	74
1.3.4 O quarto começo - Escola Classe Ipê branco.....	77
Capítulo 2: O TRONCO QUE SUSTENTA O IPÊ.....	82
2.1: Educação e Artes Cênicas: diálogos possíveis.....	82
2.2: O caminho escolhido: a etnografia performativa.....	90
2.3: A etnografia performativa na prática: um convite para habitar as Artes.....	95
Capítulo 3 - O IPÊ FLORESCE: O QUE MOSTRAM AS PERFORMANCES NARRATIVAS DAS CRIANÇAS.....	109
3.1: O papel das abuelas/zǔmǔ (祖母) para as crianças.....	111
3.2: Los papeles - a burocracia e o controle de fronteiras.....	119
3.3: Arepas, Shuei Jiao (水饺), Feng Li Su (鳳梨酥) e palomitas: tradições culturais e identidade.....	126
3.4: Estar ou não na escola?.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS - Os frutos do ipê.....	163
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICE A - DESENHO CARTOGRÁFICO - O IPÊ EM 2023.....	172
APÊNDICE B - DESENHO CARTOGRÁFICO - O IPÊ EM 2025.....	173
ANEXO A - APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CEP/CHS UNB).....	174


INTRODUÇÃO

“O começo é sempre o lugar onde a gente está quando encontra alguma coisa importante. O começo é aquele instante”. (Terra, 2012, p. 9)

Em  nasceu Aina¹.

Em  nasceu Catherine.

Na  nasceram Elsa, Evelyn, Keter, Luís, Mabel, Miri e Yarú.

No  nasceu Ivone.

Em campo durante a parte empírica da pesquisa, uma criança brasileira narrou *“Eu nasci no hospital”*. E você prezado(a) leitor(a), onde você nasceu?

Vindas de diferentes partes do mundo, as crianças colaboradoras da pesquisa: Aina, Catherine, Elsa, Evelyn, Keter, Luís, Mabel, Miri e Yarú encontram-se com a Ivone na escola brasileira.

Prosseguindo na escrita, quero contar quem é Ivone ...

Sou filha do seu João e da dona Isair, irmã da Iraci e do Ivan, esposa do Vanderlei e mãe do Gael. Também sou uma professora-pesquisadora, militante pelos direitos das crianças, especialmente, daquelas que se encontram em contexto de migração e refúgio e por uma educação inclusiva, intercultural e antirracista. Sou uma mulher parda, migrante interna, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professora da Educação Básica no Distrito Federal e mestra em Artes Cênicas na Universidade de Brasília (UnB).

¹ No processo de escrita da Dissertação decidimos pela utilização de nomes fictícios tanto para as crianças quanto para as escolas, objetivando preservar as identidades. Porém, tivemos o cuidado de escolher nomes utilizados nos países de origem delas para realizar a substituição.

Nesta etnografia performativa, as Artes² possibilitaram momentos de escuta sensível, de diálogos, de jogos, de brincadeiras e de invenção de performances narrativas, onde os mundos de vida³ de crianças, em contexto de migração e refúgio⁴, colocaram-se em relação com o outro, criando poéticas próprias que contaram sobre seus modos de ser e estar criança no mundo compartilhado.

Antes desta pesquisa, encontrei-me nas escolas do DF com crianças migrantes vindas dos seguintes países: Chile, China, Nicarágua, Nigéria, Peru, Senegal e Taiwan. Quando aconteceram esses encontros, ainda nem pensava em cursar o Mestrado em Artes Cênicas. Mas, a sensibilidade e a preocupação com o acolhimento e a inclusão destas crianças na escola já habitavam em mim.

Experimentei movimentos diferentes enquanto professora/coordenadora pedagógica e professora-pesquisadora-artista, uma vez que as crianças colaboradoras encontram-se, majoritariamente, em contexto de refúgio. Já nas escolas onde trabalhei, as crianças tinham uma condição privilegiada no Brasil. Muitas delas eram matriculadas a pedido das Embaixadas dos respectivos países, contando com a presença de um tradutor da própria Embaixada para mediar o processo de matrícula e os diálogos entre escola e família. Além disso, em alguns casos, as crianças tinham à disposição um motorista da Embaixada para trazê-las e buscá-las na escola.

A seguir apresento o relato de uma cena vivenciada no ano de 2021, logo após o retorno, em formato híbrido, às aulas nas escolas da rede pública de ensino do DF após a pandemia da Covid-19, quando eu era professora da Educação Infantil.

No início da primeira manhã de aula presencial, após os tempos difíceis que nos atravessaram, escutei o choro de uma criança próximo à porta da sala de aula e saí para observar o que estava acontecendo ...

Alícia, criança chilena de quatro anos de idade, com olhos claros e cabelos lisos, agarra-se às pernas da mãe dizendo palavras que me soam conhecidas, mas

² Adotamos o termo utilizado pela professora Marina Marcondes Machado de que a Arte é um lugar para habitar. Há 10 anos ela vem desconstruindo essa nomenclatura Linguagens, trazida na BNCC como forma de hierarquizar as Artes ao propor um caminho burocratizado de controle. Como defende minha orientadora, precisamos seguir fazendo pequenas resistências como esta, exercitando anti-estruturas!

³ O conceito "mundos de vida" aparece em Sarmiento (1997) e é debatido em Machado (2023) e Vieira (2023).

⁴ Estar em situação de refúgio é uma contingência da vida das crianças, mas elas não se resumem a isso. São crianças! Assim, ao longo do texto farei o registro do nome fictício da criança ou apenas criança.

que não as compreendo totalmente. A menina implora à mãe: "*¡Mami, no te vayas!* (Mamãe, não vá!) *¡Mami, no me dejes* (deixe) *aquí!*".

Fiquei observando a cena durante alguns minutos até que Milena, a mãe, sinalizou que eu poderia me aproximar.

Agachei-me na altura dos olhos de Alícia e disse: "*Alícia é a professora Ivone e estou aqui para te ajudar. Quero que seja muito bem-vinda à nossa escola!*" Alícia olhou para mim e sorriu. Então, Milena disse para a filha: "*Você se lembra das aulas no computador com a professora Ivone?*" Alícia acenou positivamente com a cabeça. Então, convidei Alícia para entrar na nossa sala, mas ela correu para os braços da mãe e voltou a chorar. Respeitei o tempo que a menina precisava para se acalmar. Exercitei o agachamento por vários dias com Alícia, até o momento em que ela conseguiu ficar a manhã na escola.

Próximo à data de retorno da família ao Chile, no final de 2021, Milena abraçou-me e agradeceu por ter sido uma professora tão acolhedora para sua filha, que sentia-se muito sozinha no Brasil, num momento tão difícil e desafiador para todos que foi a pandemia da Covid19. Ela disse que, com certeza, Alícia se lembraria com muito carinho da sua primeira professora.

Escolhi trazer essas memórias para minha escrita porque vejo nelas o meu despertar ou girar, para a pesquisa realizada durante o Mestrado.

As crianças foram minhas interlocutoras e colaboradoras na pesquisa e assim como outras pesquisadoras (Grada, 2024; Hartmann, 2021; Machado, 2023; Paraguassu, 2021; Piego; Santos, 2024; Cohn, 2005) as compreendo enquanto sujeitos de direito, produtoras de cultura, crianças *performers* e agenciadoras em seus processos migratórios.

O conceito de Performance, tal como utilizado nesta dissertação, foi sendo construído no processo da pesquisa, ao ler, debater e experimentar práticas da etnografia performativa com colegas da Rede Infâncias Protagonistas.

Compreendo a Performance como:

- 1) lente de observação dos contextos sociais observados; e
- 2) estratégia metodológica que possibilita às crianças experimentar modos outros de comunicação e expressão, para além da palavra falada e sempre de maneira relacional: com o outro, como corpo, com o tempo, com o espaço e com com a língua materna (Machado, 2023).

Gilberto Icle, ator, diretor de teatro e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), referência nos estudos brasileiros sobre as interfaces entre Educação e Performance, nos ensina que temos corpos a serem potencializados e não docilizados.

A escola, enquanto instituição social, cultural e política, ocupa um lugar importante na vida das crianças. E esse lugar torna-se central, especialmente, no contexto de crianças que vivenciam processos de migração forçada. Para além de sua função pedagógica, ela pode representar um espaço de escuta, de cuidado e de reconstrução simbólica das experiências interrompidas ou atravessadas pelos processos migratórios.

Penso que um dos grandes desafios da escola contemporânea seja pensar a potencialidade dos corpos, incorporando as performances e as práticas estéticas aos processos educativos dentro do território escolar, estruturando identidades individuais e coletivas. Neste sentido, as Performances enquanto práticas estéticas e pedagógicas, podem operar como potentes instrumentos de acolhimento e inclusão das crianças em contexto de migração e refúgio nas escolas brasileiras.

Os diálogos entre a Educação e as Artes Cênicas podem contribuir para a ampliação do repertório das proposições metodológicas dos fazeres e aprenderes junto às crianças neste rico espaço de socialização que é a escola. Deste modo, observar as relações cotidianas das escolas das infâncias pelas lentes da Performance possibilitou trilhar outros caminhos nos processos de produção colaborativa de conhecimentos com elas, considerando a diversidade e a pluralidade de infâncias que habitam aqueles territórios.

A relevância da pesquisa encontra-se na busca de caminhos outros para se pensar o território escolar enquanto lugar de acolhimento e inclusão de crianças em contexto de migração e refúgio, convidando as Artes para fazer girar as possibilidades dos modos de ser e estar criança no mundo, resignificando os modos de percepção das corporalidades infantis, por meio de práticas de “agachamento”⁵ (Machado, 2023).

Minha pergunta do projeto de pesquisa do Mestrado foi: Como as escolas das infâncias da rede pública de ensino do DF têm acolhido e integrado as crianças

⁵ Marina Marcondes Machado compreende o agachamento como um exercício a ser praticado pelos cuidadores das crianças (pais, professores). Agachar-se é: estar na altura da criança, olhar em seus olhos, ver o seu ponto de vista.

imigrantes e refugiadas? Mas, na banca de Qualificação as professoras examinadoras me provocaram à reflexão de que eu estava fora do processo, o que me levou à outra pergunta: Como posso contribuir para o acolhimento e inclusão de crianças em contexto de migração e refúgio, em quatro escolas das infâncias da rede pública de ensino do DF, tendo as Artes enquanto mediadoras de processos artísticos-pedagógico-performativos colaborativos?

A pesquisa teve como objetivo investigar como o território escolar pode se constituir enquanto lugar de acolhimento e inclusão dessas crianças, no recorte de quatro escolas da Educação Infantil da rede pública de ensino do DF (uma localizada na zona rural e três localizadas na região central de Brasília) com duas turmas de 1º Período (crianças de 4 e 5 anos) e quatro turmas de 2º Período (crianças de 5 e 6 anos), com crianças em contexto de migração e refúgio matriculadas, propondo a hipótese de que as Artes contribuem aos processos de acolhimento e inclusão ao possibilitar processos de partilha e co-criação COM as crianças colaboradoras.

Deste modo, a pesquisa se entrelaçou ao cotidiano escolar, não como observação externa, mas como presença ativa, participativa, colaborativa e criadora, pautando-se pelo respeito, pela escuta sensível e pela amorosidade, conceito freiriano que não se refere a um sentimentalismo, mas a um compromisso político e ético com o outro e com a transformação do mundo.

Freire (1996) nos convida a refletir sobre esse conceito provocando: “[...] Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (Freire, 1996, p.67)

Para Freire (1996) Educar é, substancialmente, formar. E não há formação sem amorosidade. Neste sentido, o exercício cotidiano e permanente da amorosidade pelo educador é um saber necessário às relações educativas, o qual contribui para a construção de um ambiente acolhedor, dialógico e inclusivo favorável à produção colaborativa de conhecimentos.

Como metodologia de pesquisa escolhemos a etnografia performativa, abordagem que entrelaça a observação etnográfica com processos de partilha e co-criação artístico-pedagógicos-performativos COM as crianças, nossas interlocutoras e colaboradoras. Foram realizadas rodas de conversa com algumas famílias e com as professoras, observação participante em seis turmas com crianças

em contexto de migração e refúgio matriculadas, sendo os processos de partilha e co-criação com as crianças registrados em diário de campo, registros audiovisuais (gravações em áudio, registros fotográficos e filmagens) e registros pictóricos das crianças.

Neste sentido, a etnografia performativa faz um convite a trilhar um caminho que escuta com o corpo todo, com a presença e com a sensibilidade, reconhecendo os gestos, os silêncios, as expressões verbais e não-verbais e as múltiplas linguagens das crianças. Assim sendo, mais do que observar, trata-se de cohabitar experiências e criar vínculos, valorizando as poéticas próprias que emergem, em contextos diversos, nos processos relacionais entre crianças e adultos.

Defendo que o protagonismo infantil desenvolve-se por meio da escuta sensível, do diálogo, da partilha e co-criação de práticas artístico-pedagógicas-performativas, onde as crianças possam habitar as Artes e inventar poéticas próprias que contam de seus modos de ser e estar mundo. Defendo ainda que as Artes podem contribuir para que o acolhimento e a inclusão das crianças nas escolas seja um caminho possível de ser trilhado, buscando ampliar as vozes delas para que as infâncias, em contexto de migração e refúgio, tornem-se pauta essencial do Estado na formulação de políticas públicas no campo da Educação.

Neste momento consideramos ser importante apresentar, brevemente, Augusto Boal (1931-2009). Ele foi um dos mais influentes dramaturgos, diretores e teóricos teatrais do Brasil, reconhecido mundialmente como o criador do Teatro do Oprimido (TO).

Na Rede Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação,⁶ os jogos do TO são muito utilizados pelas pesquisadoras, pois suas práticas exemplificam um movimento de transformação a partir da estética, com a promoção da expressão dos oprimidos por eles mesmos. Por isso, Hartmann e Castro (2024) defendem que o diálogo, não apenas com as obras de Augusto Boal, mas também de Paulo Freire, apontam para o caráter transformador e político da etnografia.

Segundo Boal (2019),

[...] A Poética do Oprimido é essencialmente uma Poética da Libertação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem

⁶ Para maiores informações sobre a Rede Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação, consulte o site disponível em: <https://www.infanciasprotagonistasunb.com.br>

nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! *Teatro é ação!* (Boal, 2019, p. 170)

As relações adulto-crianças, se pensadas numa perspectiva verticalizada, podem desencadear processos de opressão e silenciamento dos dizeres e fazeres das crianças. E Boal nos ensina que na Poética do Oprimido elas podem pensar e agir por si mesmas, inventando suas próprias poéticas para contar de seus modos de ser e estar no mundo.

A escolha por utilizar os exercícios e jogos do TO em campo justifica-se por serem parte da metodologia utilizada na Rede pelos pares e por já estarem sendo testados COM crianças por colegas há muitos anos, compondo um repertório de pesquisa. Ao possibilitar relações mais próximas entre adultos e crianças e processos colaborativos de co-criação COM elas, as técnicas metodológicas do TO foram utilizadas enquanto meio facilitador da comunicação para além da palavra falada, para acolher e incluir as crianças em contexto de migração e refúgio na escola e não como um fim em si mesmas.

As práticas da etnografia performativa apontam para a importância da escuta sensível das performances narrativas das crianças, as quais contribuem para o “refazimento” do currículo que deveria caminhar ao encontro de práticas éticas, políticas e estéticas que celebrem as diversidades que habitam o território escolar.

As lentes escolhidas para análise dos corpos, das corporalidades das crianças e adultos que convivem na pesquisa possibilitaram chegar a quatro categorias: *abuela/zǔmǔ* (祖母) - avós, burocracia, comida e escola.

Temos, dentre os referenciais teóricos com os quais dialogamos no processo da pesquisa, pesquisadores da Educação tais como: Paulo Freire e bell hooks; da pedagogia do teatro: Marina Marcondes Machado, Augusto Boal, Elyse Pineau e Gilberto Icle; colegas pesquisadoras da Rede Infância Protagonistas: Ana Carolina de Sousa Castro, Débora Cristina Sales da Cruz Vieira, Diana Patricia Bolaños Erazo, Jennifer Jacomini de Jesus, Fernanda Paraguassu, Gika Girardello, Luciana Hartmann, Maria Walburga, Marina Pastore, Tânia Tonhati e Zakia Ismail Hachem; das infâncias, em contexto de migração e refúgio: Indira Granda, Deborah Piego e Sabrina Leite Santos; pesquisadoras dos estudos de gênero e raça e das relações étnico-raciais, como Kimberlé Crenshaw, Bárbara Carine, Carla Akotirene e Luiz Rufino.

Neste sentido, os modos de ser e estar criança no mundo compartilhado são distintos e têm uma poética própria (Machado, 2023) como será apresentado e discutido ao longo desta escrita, tendo como fio condutor as performances narrativas das crianças.

Apresentamos, no momento seguinte, a organização da Dissertação.

Ela está estruturada da seguinte maneira: *Introdução*; *Capítulo 1: As sementes, o solo e as raízes onde florescerá o ipê*; *Capítulo 2: O tronco que sustenta o ipê*; *Capítulo 3: O ipê floresce: o que mostram as performances narrativas das crianças* e *Considerações Finais: Os frutos do ipê*.

Na *Introdução*, apresento meu lugar de fala, conto sobre minha trajetória enquanto professora da Educação Básica para descrever os encontros com as crianças e os caminhos que me levaram à pesquisa. Apresento ainda a pergunta de pesquisa, o objetivo, a metodologia e as pesquisadoras e pesquisadores com quem dialogamos.

No *Capítulo 1*, descrevemos o contexto da pesquisa. Iniciamos com a apresentação das crianças interlocutoras e colaboradoras. Depois, apresentamos o contexto das migrações e fazemos um breve levantamento quantitativo de pesquisas que tem por objeto de estudo as infâncias, em contexto de migração e refúgio, com foco no Distrito Federal, com o objetivo de justificar a importância, relevância e necessidade da pesquisa. E finalizamos apresentando a escola enquanto território potencial de acolhimento e inclusão dessas crianças. Também apresentamos as seis turmas de Educação Infantil das quatro escolas onde o campo foi realizado e as professoras das turmas.

No *Capítulo 2*, iniciamos apresentando meu percurso do encontro com minha orientadora ao ingresso no Mestrado, enfatizando como os saberes das Artes Cênicas me giraram no processo da pesquisa, possibilitando diálogos frutíferos com a Educação. Depois, apresentamos o caminho metodológico escolhido, a etnografia performativa. E finalizamos descrevendo como a metodologia desenvolveu-se na prática, ressaltando a importância da escuta sensível das performances narrativas das crianças. Trazemos ainda registros de campo das poéticas próprias das crianças que contam sobre seus modos de ser e estar no mundo compartilhado.

No *Capítulo 3*, analisamos o que contam e dizem as crianças em suas performances narrativas, organizando-as em quatro categorias: *abuela/zǔmǔ* (祖母) - avós, burocracia, comida e escola.

Nas *Considerações Finais*, retornamos a algumas reflexões sobre o processo de pesquisa, apontando as potencialidades e os desafios encontrados em campo e sinalizamos desejos e perspectivas futuras.

Capítulo 1: AS SEMENTES, O SOLO E AS RAÍZES ONDE FLORESCERÁ O IPÊ

Neste capítulo apresento as crianças colaboradoras, minhas interlocutoras da pesquisa, o contexto das migrações e do refúgio e minha chegada nas quatro escolas de Educação Infantil onde realizamos o campo.

Iniciamos apresentando as crianças. Em seguida, faremos uma breve contextualização dos fluxos migratórios contemporâneos em que atravessam as crianças e suas famílias, buscando compreender, no contexto do Distrito Federal onde atuo como professora da Educação Básica, o aumento no número de matrículas de estudantes em situação de migração e refúgio. E, finalizamos narrando minha chegada às escolas e meu encontro com as crianças.

1.1: As crianças colaboradoras - sementes trazidas pelas travessias que irão florescer em outros territórios

Minhas interlocutoras e colaboradoras da pesquisa são crianças vindas de diferentes países que têm em comum os atravessamentos da migração ou do refúgio e a presença na escola brasileira.

Sem delongas, quero apresentar a vocês Aina, Catherine, Elsa, Evelyn, Keter, Luís, Mabel, Miri e Yarú.

Aina

“Mi nombre es Aina y nací en Cuba”

É uma menina branca de seis anos de idade que chegou ao Brasil em abril de 2024. Seus pais migraram antes para o Brasil e Aina, à época com três anos, e seu irmão adolescente ficaram em Havana/Cuba aos cuidados da avó materna até que a reunião familiar pudesse acontecer, três anos mais tarde. Segundo a abuela (avó), a menina chorava muito de saudade dos pais e a presença dos netos foi muito importante durante o período de ausência de sua filha e do genro.

Aina foi matriculada na escola, numa turma de 2º Período do turno vespertino, após o início do ano letivo de 2024. A professora contou-me que a maior dificuldade enfrentada pela criança foi a barreira linguística, uma vez que ainda não

comunicava-se em português. Ao falar em espanhol e não ser compreendida, isolava-se do grupo.

No ano de 2025 Aina fez a transição para o Ensino Fundamental e continuou matriculada na mesma escola. Porém, passou a estudar no turno matutino, no qual é ofertada esta etapa de ensino na escola. A menina frequentou as aulas por poucos meses porque, em abril de 2025, acompanhou sua família numa nova travessia rumo ao Uruguai em busca de melhores oportunidades de vida.

Catherine

“Meu nome é Catherine e eu nasci na Taiwan”.

Catherine é uma menina amarela⁷, tem seis anos de idade e chegou ao Brasil com 3 anos e 9 meses. Sua mãe é taiwanesa, naturalizada brasileira e seu pai brasileiro, fato que garante à criança dupla cidadania. Catherine, já havia estudado na escola no ano de 2023 e, em 2024, estava matriculada numa turma de 2º Período. No primeiro ano da criança na escola, eu era coordenadora pedagógica, e entre os maiores desafios, tanto para a escola quanto para ela, foi a barreira linguística e cultural.

Em conversa com a família, o pai contou:

“ A gente é de classe média. Teríamos condições de pagar uma escola privada. A motivação de vir para uma escola pública é porque eu quero que a minha menina tenha experiência de um convívio sócio-cultural mais diverso. Em tese você vai para uma escola privada num país desigual como o Brasil vai encontrar crianças brancas, classe média... Ela é uma criança misturada, vinda de um outro contexto cultural, queria que ela convivesse com crianças brancas, negras e indígenas. E a escola pública favorece essa diversidade. Tem também a diversidade sócio-econômica, de diversos estratos sociais. Esses foram os motivos de matricular minha menina da escola pública”.

Pai de Catherine, brasileiro

⁷ Em conversa com a família de Catherine, o pai enfatizou que acha horrível essa denominação de cor “amarela” dada aos asiáticos.

No ano de 2025 Catherine fez a transição para o Ensino Fundamental e está matriculada numa escola de Tempo Integral da rede pública de ensino do DF⁸.

Elsa

“Elsa é meu nome e eu sou da Venezuela”.

Elsa é uma menina negra e tem 5 anos de idade. Ao se apresentar perguntou-me: *“E o seu nome, tia ¿Cuál es?”*

Tive contato, poucas vezes, com sua mãe quando foi deixá-la na escola. O pai eu não conheci.

A criança contou-me: *“Eu moro com mi mamá e mi papá ”. “Eu tenho um primo que chama Alejandro e eu brinco com ele”. “A minha tia, mamá do Alejandro, que me busca na escuela”. “Mi casa está cerca (perto) da escuela. Eu vou caminando pra casa”.*

Em 2024, Elsa estava matriculada numa turma de 1º Período na escola. É uma criança comunicativa e participativa. Quando eu falava em português com ela compreendia e ao comunicar-se, utilizava palavras nos dois idiomas - português e espanhol.

Em 2025, em diálogo com a professora Sabrina, perguntei se Elsa continuava na escola porque no final do campo a menina comentou que a família iria se mudar. A professora respondeu-me não ter visto Elsa por lá. Então, a criança pode ter mudado de escola ou mesmo de cidade ou país, assim como Aina.

Evelyn

“Meu nome é Evelyn, tenho 5 años e nací en Venezuela”.

Evelyn é uma menina branca. Seu irmão mais velho que estudava na mesma escola, mas no Ensino Fundamental II a levava para a sala de aula e antes de partir,

⁸ Atualmente Catherine estuda em duas escolas, as quais estão localizadas na área central de Brasília, com carga horária de 10 horas por dia. A rotina escolar organiza-se da seguinte maneira: de manhã as crianças estudam na Escola Parque, onde têm aulas do chamado currículo diversificado: Teatro, Artes Visuais, Música e Educação Física. De tarde, as crianças estudam na Escola Classe, onde tem aulas do chamado currículo regular: Matemática, Português, História, Geografia, Ciências e Artes.

abraçava carinhosamente a irmã e recomendava: “*Pórtate bien y obedece su maestra* (professora)”. Tive contato, poucas vezes, com sua mãe quando foi buscá-la na escola. O pai eu não conheci.

Em 2024, Evelyn estava matriculada numa turma de 1º Período na escola. A turma de Evelyn tinha outra criança venezuelana matriculada, Luís. Em 2025, em diálogo com a professora Sabrina, ela contou-me que a menina continua matriculada na escola no turno vespertino, mas agora numa turma de 2º Período.

Keter

“*Keter*”.

Após dizer seu nome, contou sua idade mostrando com os dedos das mãos o número 6. Keter é um menino indígena venezuelano da etnia warao coromoto. Chegou à escola em 2023 junto com sua comunidade, que está aldeada nas proximidades da escola.⁹

Na escola onde estudam as crianças indígenas venezuelanas da etnia warao comoromoto (Keter, Miri e Yarú) existe uma turma de Acolhimento, uma classe multisseriada, que atende estudantes desta etnia entre 6 a 18 anos de idade. Em 2023, todos os estudantes da comunidade warao estudavam nesta turma. Porém, a escola decidiu, coletivamente, por integrar as crianças menores de 6 anos às turmas regulares da Educação Infantil.

Durante a pesquisa de campo a monitora contou-me que todos estudantes warao matriculados na escola, à época em torno de 48, estudavam no turno matutino e que havia um ônibus da SEEDF que realizava, diariamente, o transporte dos estudantes.

Luís

“*Mi nombre es Luís*”.

Luis é um menino venezuelano, branco e tem 5 anos de idade. Conheci sua mãe e sua *abuela*, mas o pai não tive a oportunidade de conhecer.

⁹ Em 2023 chegaram dois grupos indígenas venezuelanos da etnia warao coromoto em Brasília e a SEEDF alocou as crianças e jovens desta etnia em duas escolas diferentes, uma localizada na CRE de São Sebastião e a outra na CRE do Paranoá, onde realizei o campo.

Em 2024, Luís estava matriculado na mesma turma de 1º Período em que estudava Evelyn, criança venezuelana. Luís comunicava-se em espanhol e a menina atuava enquanto mediadora e tradutora para ele.

Em contato com a professora Sabrina ela contou-me que, em 2025, Luís continuou matriculado na escola no turno vespertino, mas agora numa turma de 2º Período.

Mabel

“Meu nome é Mabel. Eu nasci no Brasil”.

Mabel é uma menina venezuelana, branca, tem 6 anos de idade e chegou ao Brasil em 2019, ainda bebê, com menos de 1 ano de idade. A família (mãe, pai, *abuela* e Mabel) chegou pela fronteira terrestre em Pacaraima, onde por meio da Operação Acolhida todas as quatro pessoas da família puderam fazer os documentos de solicitação de refúgio, os quais ficaram prontos em cerca de quatro dias.

A mãe de Mabel contou emocionada: *“A gente não conseguiu vaga no refúgio (abrigo) e como a gente não tinha dinheiro para pagar um aluguel, a gente dormia na rodoviária com a Mabel bebê.”* (Ela se emocionou e chorou)

Hoje a família de Mabel é residente no Brasil.

Mabel já havia estudado na escola no ano de 2023 e, em 2024, estava matriculada numa turma de 2º Período. Porém, no final do campo (meados de julho) a família mudou-se e pediu a transferência para uma escola mais próxima da nova residência. Em contato com a mãe de Mabel, ela contou-me que a filha gostou da escola de Educação Infantil onde estudou no 2º semestre de 2024. Disse ainda que, diante da impossibilidade de levar e buscar Mabel na escola em razão dos horários de trabalho dela e do marido, precisaram contratar uma van de transporte escolar para esse fim, promovendo mudanças na rotina familiar.

No ano de 2025 Mabel também fez a transição para o Ensino Fundamental e foi matriculada em uma escola de tempo parcial, permanecendo sob os cuidados da sua *abuela* no turno contrário. A mãe contou-me que não estava contente com a nova escola porque havia troca frequente de professoras, além de muitos atrasos e ausências. Ela disse-me também que estava tentando uma vaga em uma escola,

que a seu ver parecia melhor, mas sempre que ia até lá era informada de que ainda não havia nenhuma desistência para liberar uma vaga para Mabel.

Miri

“Miri”.

Miri é uma menina indígena venezuelana da etnia warao coromoto e tem 5 anos de idade. Assim como Keter, chegou na escola em 2023 e também ficou na Turma de Acolhimento até ser integrada à uma turma de 1º Período da Educação Infantil.

Não conheci a família de Miri e as informações que tenho sobre a menina foi a monitora¹⁰ da comunidade warao da turma que me contou: *“Quando Miri chegou ao Brasil era bebê, tinha 1 ano de idade”, “Ela tem 4 irmãos: 2 estudam na turma de Acolhimento, tem uma de 3 anos e outra bebê”, “Ela entende português, mas não sabe falar”.*

Para Miri, Brasília foi um local de passagem: durante o campo deslocou-se junto com o cacique e parte de sua comunidade, incluindo a monitora da turma, para a cidade de Campinas, no Estado de São Paulo, retomando as travessias em busca de um novo recomeço.

Yarú

“Yarú, mi nome”.

Yarú é um menino indígena venezuelano da etnia warao coromoto e tem 6 anos de idade. Assim como Keter e Miri, chegou na escola em 2023 e também ficou na Turma de Acolhimento até ser integrado à uma turma de 1º Período da Educação Infantil, onde Gerusa¹¹ era professora. Assim como Keter, Yarú foi matriculado no 1º Ano do Ensino Fundamental no turno vespertino.

¹⁰ A monitora é filha do cacique da aldeia da comunidade warao. Eu a conheci no ano anterior, em 2023, quando fizemos campo na Turma de Acolhimento. Ao me ver, lembrou-se de mim. Após a partida de parte da comunidade de Miri e da monitora para o estado de São Paulo, próximo à finalização da parte empírica da pesquisa, a professora seguiu sozinha com a turma até o final do campo.

¹¹ Por alguns meses do ano de 2023 Gerusa foi professora de Yarú. Em 2024, ela foi a professora de referência da turma onde o menino estava matriculado.

Sobre Keter, Miri e Yarú é interessante contar que, como não tive a oportunidade de conhecer as famílias das crianças, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi feito coletivamente para todas as crianças warao matriculadas na escola e assinado pelo vice-cacique.

No início de 2025 conversei com a professora da Turma de Acolhimento,¹² com quem mantenho contato, para saber de Keter e Yarú e ela contou-me que continuam na escola, foram matriculados no 1º Ano do Ensino Fundamental, mas no turno vespertino.

Eu respeito a decisão da escola, mas a meu ver, refletindo sobre a importância da coletividade nas comunidades originárias, a mudança de turno de Keter e Yarú, separando-os da convivência dos parentes da Turma de Acolhimento, pode representar uma perda em relação ao acolhimento e à inclusão delas na escola. Além disso, quero mencionar que percebi que na Turma de Acolhimento havia maior foco em práticas interculturais, as quais valorizavam a cultura do povo warao.

Nesta pesquisa, as crianças são consideradas colaboradoras e agenciadoras dos processos migratórios e partilham seus mundos de vida que são únicos e contam sobre seus modos de ser e estar no mundo compartilhado. Outras pesquisadoras têm adotado essa perspectiva, entre elas: Hartmann (2021), Machado (2023), Paraguassu (2021), Vieira (2023), Piego e Santos (2024), Granda (2024).

Apesar dessas novas perspectivas não adulto centradas, ainda é necessário refletir sobre os silenciamentos e apagamentos das infâncias migrantes e refugiadas, uma vez que ainda vivenciam um duplo processo de invisibilidade: primeiro, por serem crianças e, segundo, pela intersecção dos marcadores identitários que as atravessam, entre eles: gênero, raça/etnia, nacionalidade/pertencimento geográfico, classe social, deficiência e religião¹³.

¹² A professora desta turma é muito acolhedora e foi imigrante na Espanha. Antes de estar em campo na Educação Infantil, estive com minha orientadora e uma colega do Doutorado em sua turma. Lá constatamos que a cultura warao habitava aquele espaço, com a presença de cartazes com imagens e palavras representativas da cultura e do idioma das crianças e jovens. Gestos simples como um cartaz de boas vindas em warao, português e espanhol contribuem para que os estudantes sintam-se acolhidos e pertencentes àquele território.

¹³ Assim como as crianças, outros grupos vulneráveis também são atravessados pela intersecção desses marcadores identitários, colocando-os em posições subalternizadas na estrutura social, entre eles: a população migrante e, especialmente, a população refugiada, a população negra, mulheres, povos indígenas e quilombolas, pessoas LGBTQIA+, pessoas com deficiência e pessoas em situação

Mas, afinal o que é a infância e o que é a criança e o ser criança?

Em seus estudos, Philippe Ariès defendeu que a infância é uma construção histórica e social das diferentes culturas, mostrando como o sentimento de infância surgiu no Ocidente. Para Ariès a criança era “um adulto em miniatura”, alguém que treina para a vida adulta.

Hoje, estudiosos das infâncias buscam compreender as mudanças contemporâneas da experiência e da concepção de infância, revelando a existência de infâncias plurais que convidam a um mergulho em suas sociedades e culturas atravessadas por experiências e vivências subjetivas e pluriversas. Este modo de pensar as infâncias contrapõem-se à concepção de uma infância única, que através da universalização, nega as particularidades socioculturais e refaz a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças.

Ao pensar a experiência cultural da infância, Gilka Girardello (2014), educadora, contadora de histórias e professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) nos faz um convite maravilhoso ...

[...] Vamos fazer de conta que a vida de cada uma daquelas crianças na sala de aula é um bosque úmido de folhas e galhos, cheio de aventura, perigo, romance, heroísmo, medo, rotina e todos os outros matizes da condição humana. Quando as crianças brincam umas com as outras, um bosque entremeia-se com o outro, formando um só: a experiência cultural da infância. Na sala de aula, essa cultura é fértil, brota o tempo todo, no cochicho da menina com a amiga da fileira de trás, no menino que mostra ao colega o desenho que fez. (Girardello, 2014, p. 10)

Já a antropóloga Clarice Cohn (2005) aponta a necessidade de disponibilidade, e eu acrescentaria sensibilidade, para conhecer o mundo das crianças ao refletirmos sobre as seguintes questões: O que é a criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância? Quando ela acaba?

[...] precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. (Cohn, 2005, p. 8).

de rua. E lembramos que tais grupos sofrem pela ausência de Políticas Públicas de Estado pensadas para suprir suas necessidades e especificidades.

Segundo Cohn (2005), nos estudos pioneiros em antropologia da criança, a cultura era entendida como aquilo que é transmitido de geração em geração e aprendido pelos membros da sociedade. Encontramos aqui um debate famoso entre o que é inato, natural e universal e o que é adquirido, cultural e particular.

Ainda no campo da antropologia, Clarice Cohn (2005) argumenta acerca de mudanças importantes nos estudos da antropologia da criança, a partir da década de 1960, que possibilitaram estudar a criança de maneiras inovadoras. Assim, conceitos importantes, entre eles cultura, sociedade e agência, foram avaliados e revisados. Resumidamente: a **cultura** não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhe dão sentido; **sociedade** é um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações; e **agência** é quando indivíduos passam a ser vistos como atores sociais que criam seus papéis enquanto vivem em sociedade.

A revisão destes conceitos-chave da antropologia possibilitou ver as crianças de um modo inteiramente novo, enquanto agenciadoras. Neste sentido, "... passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas". (Cohn, 2005, p. 21) Essa nova concepção de criança impacta os estudos antropológicos em três aspectos: a criança como ator social, a criança como produtora de cultura, e a definição da condição social da criança.

Cohn (2005) defende que compreender a criança como ser atuante "[...] é entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (Cohn, 2005, p. 28)

Gosto quando Cohn (2005) argumenta que a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa, ou seja, a criança não sabe menos que o adulto, sabe outra coisa. E defende que elas são produtoras de cultura na medida em que elaboram sentidos para o mundo e suas experiências, partindo de um sistema simbólico compartilhado com os adultos.

Partilho das perspectivas do educador português Manuel Sarmiento (2007) ao argumentar que a infância não é a idade da não fala e da não razão. E de Luciana Hartmann (2021) ao defender que as crianças falam, pensam, agem, criam, performatizam e modificam o mundo, agenciando em suas múltiplas formas de viver,

pensar e narrar. As crianças em suas performances narrativas, mais do que refletir sobre as realidades, criam “mundos possíveis”.

Marina Marcondes Machado é professora de Teatro da UFMG e tem suas pesquisas inspiradas pelos estudos da Fenomenologia da Infância do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty e do pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott. Ela é referência importante na pesquisa¹⁴ e nos apresenta a noção de *criança performer*, valioso conceito para pensar as infâncias. Ela escreve:

[...] A história do construto da criança como performer também possui um paralelo encontrado em estudos a partir da sociologia da infância: a criança protagonista, o papel social do ser criança, a criança como ator social. Isso significa adesão a um modo de ler os mundos de vida da criança que procure, sempre, por seu agenciamento, compreendendo o ser criança sem necessidade de encaixe nas teorias das faixas etárias e do desenvolvimento psicológico ou cognitivo, tal como pensado por muitos adultos pesquisadores. Ser criança pode ter outra marca, outra direção... Brechas para ser o que se é, percebidas enquanto os adultos apreendem a possibilidade de escuta e acolhimento, abrindo mão de que existiria "um mundo da criança". O mundo é o mesmo. O que difere são as maneiras de ser e estar, os modos de habitá-lo. Poder escolher-se. Ser capaz de criar antiestrutas, escapatórias, esconderijos. Desenvolver resiliência. Ter algo a dizer. Estar viva e ativa - a criança e sua infância como o momento novo, convite a transformação e a expressividade. (Machado, 2023, p. 44).

Partindo da perspectiva artístico-existencial, união entre arte e existência, entre a noção de infância e a noção de arte relacional, Machado (2023) propõe uma abordagem espiralar para o ensino de Artes, convidando a pensar formas outras para os fazeres artísticos na infância. Assim, ela distancia o ensino de Artes para crianças da teoria do desenvolvimento infantil e o aproxima das crianças mesmas, bem como da pedagogia da autonomia de Paulo Freire.

Antes de seguir, quero apresentar a imagem-síntese concebida e nomeada por Machado (2023) como a Flor da vida, a qual foi apresentada na defesa de sua tese de Doutorado, como uma maneira para concretizar a fenomenologia da criança. Eis a Flor da vida...

¹⁴Entre os meses de março e abril de 2024 realizei o curso - Fenomenologia da criança e uso criativo de diários de bordo, com carga horária de 10 horas, em formato on-line, ministrado por Marina no Centro de Pesquisa e Formação do SESC São Paulo, com o objetivo de conhecer mais do pensamento da professora Marina, ao qual fui apresentada ao ingressar no Mestrado.

Figura 1 – A Flor da vida



Fonte: Imagem disponível na internet.

Machado (2023) assim define a Flor da vida...

[...] desenho de uma “flor palito” cujas pétalas e cabos revelavam sete existenciais. As pétalas consistiam na corporalidade¹⁵, espacialidade¹⁶, temporalidade¹⁷, outridade¹⁸, linguisticidade¹⁹ e culpabilidade²⁰, ao passo que o cabo da flor materializava a mundanidade²¹, experiência compartilhada que nos enraíza em nossos territórios, terreiros, chãos. (Machado, 2023, p.38)

Machado (2023) contribui nessa conversa ao trazer a responsividade enquanto regador da Flor da vida ao defender que ...

[...] as crianças podem e devem ser instigadas a regar suas existências, tornando-se protagonistas, cuidadoras de si, na medida de suas possibilidades, atentas ao cuidado do outro e do mundo circundante, ao longo dos anos. (Machado, 2023, p.39)

As pesquisadoras Deborah Piego e Sabrina Santos (2024) da Universidade de São Paulo (USP) contribuem em nossa defesa ao reforçar a compreensão das crianças enquanto protagonistas e agenciadoras nos processos e projetos

¹⁵ Relação criança-corpo.

¹⁶ Relação criança-espço.

¹⁷ Relação criança-tempo.

¹⁸ Relação criança-outro.

¹⁹ Relação criança-língua mãe).

²⁰ Machado (2023) conta que abriu mão dessa pétala - “culpabilidade”, ouvindo as arguições da banca na defesa da tese. Ela conta que, após a defesa da tese, viu a possibilidade de substituir, no desenho da Flor da vida, a pétala “culpabilidade” por “responsividade”, que na imagem-síntese, criada por ela, representa o regador da flor.

²¹ Relação criança-mundo.

migratórios em contraposição às concepções que as enxergam como meras acompanhantes dos adultos. Nas palavras das pesquisadoras, as crianças migrantes são

[...] atores centrais nos fluxos, processos e projetos migratórios. Historicamente elas foram – e em alguns contextos ainda são – consideradas apenas como acompanhantes dos adultos, no sentido de participar dos processos migratórios apenas quando seus responsáveis decidem que elas deverão fazê-lo. Esta concepção, no entanto, desconsidera que estas crianças possam ocupar posições importantes ou mesmo centrais nos projetos de migração. (Piego; Santos, 2024, p.26)

E Indira Carolina Granda Alviarez, pesquisadora venezuelana que migrou para a Colômbia onde realiza seus estudos de Doutorado na Universidade de Manizales, soma-se à nossa conversa ao defender novas miradas, novas formas de fazer pesquisa, pensando nas crianças migrantes enquanto protagonistas e agenciadoras, contrapondo-se a perspectivas adultocêntricas, modos de vê-las como apêndices do mundo adulto ou como seres passivos sem voz no processo migratório.

Granda (2024) argumenta:

[...] Nesse contexto [de diminuição da intensidade hegemônica de certo adultocentrismo nos estudos das migrações], afirmamos que podemos estar em um momento de renovação para a pesquisa sobre a infância nos estudos migratórios, ainda mais quando conceitos como participação, agência, resistência e até mesmo cuidado e amizade fazem parte das perspectivas dos pesquisadores ao atuarem com crianças no campo investigativo (em escolas, centros comunitários, durante as (im)mobilidades). (Granda, 2024, p. 11, tradução nossa)²²

As contribuições das pesquisadoras que vieram antes foram muito importantes para que, em campo, as práticas de etnografia performativa convidassem e possibilitassem às crianças agenciar seus modos de ser estar no mundo para criar poéticas próprias materializadas em suas performances narrativas.

No subitem a seguir apresentaremos o contexto das migrações, mostrando a travessia das sementes até chegar ao Brasil.

²² * Original: “[...] En ese contexto, hemos dicho que podemos encontrarnos en un tiempo renovado para la investigación sobre infancias en los estudios migratorios, aún más cuando conceptos como los de participación, agencia, resistencia, incluso cuidado y amistad, hacen parte de las miradas de las y los investigadores cuando actúan con los niños/niñas en el terreno investigativo (en las escuelas, centros comunitarios, durante las (in)mobilidades)”.

1.2: Migração e refúgio - a travessia das sementes

Antes de chegarem ao Brasil as crianças colaboradoras, nossas sementes, passaram por uma longa travessia carregadas por jardineira(o)s amorosa(o)s e zelosa(o)s, mas precisaram enfrentar ventos e tempestades no caminho. Neste momento, convido o leitor a conhecer um pouco sobre o contexto da migração e do refúgio pelo qual as sementes passaram em suas andanças.

Para avançar na escrita, consideramos importante explicar os conceitos de migração, refúgio, solicitação de refúgio e apatridia.

O *Guia para acolhimento de migrantes, refugiadas e refugiados* (2022), produzido pela Organização das Nações Unidas no Brasil, é um documento importante porque nos ajuda a compreender alguns termos essenciais acerca da migração e do refúgio.

Sobre a migração ele nos esclarece ...

[...] A palavra migrante pode ser utilizada tanto para designar uma pessoa que se desloca dentro do seu próprio país quanto uma pessoa que se desloca internacionalmente. Quando se fala especificamente em "imigrantes", estamos nos referindo às pessoas que vêm de um outro país, ao passo que "emigrante" quer dizer a pessoa que deixa o seu país de origem e passa a viver em outro (IMDH, MigraMundo e FICAS, 2019). Embora o termo "migrante" seja mais generalista e abarque migrantes, solicitantes de refúgio, refugiadas e refugiados, é importante diferenciar os dois. Não existe uma definição legal internacional para o termo "migrante", mas, normalmente, **a migração é compreendida como um processo voluntário, como uma busca por melhor qualidade de vida, melhores oportunidades de emprego ou de estudo em instituições de ponta.** (ACNUR, 2016; ONU Mulheres, 2021b).(Organização das Nações Unidas no Brasil, 2022, p. 6, grifos meus)

A pessoa refugiada é forçada a deixar seu país de origem devido a motivos de guerra, de perseguições originadas por questões de raça, de religiosidade, de nacionalidade, de pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, de grave e generalizada violação de direitos humanos ou circunstâncias que perturbem gravemente a ordem pública e necessitam de proteção internacional. (*Guia para acolhimento de migrantes, refugiadas e refugiados*, 2022) Das nove crianças colaboradoras da pesquisa, oito são refugiadas e penso terem vivenciado algum destes processos violentos em suas travessias até chegarem ao Brasil.

É importante ressaltar que a migração, ou seja, o deslocamento de pessoas individualmente ou em grupos, geralmente, em busca de uma solução para

problemas e desafios enfrentados em seu país de origem, afeta profundamente a vida das pessoas em travessia e suas experiências, uma vez que envolve além de questões econômicas ou geográficas, aspectos sociais, culturais, emocionais e psicológicos.

Solicitante de refúgio é a pessoa que solicita o reconhecimento como refugiada, mas ainda está aguardando a avaliação do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). No Brasil, essa solicitação é feita à Polícia Federal (PF). Enquanto aguarda, a pessoa se encontra em situação regular no país, possuindo os mesmos direitos, com exceção do voto, que outras pessoas migrantes e as pessoas brasileiras. (*Guia para acolhimento de migrantes, refugiadas e refugiados, 2022*)

A *pessoa apátrida* não possui nacionalidade de nenhum país, ou seja, ela não é considerada nacional de nenhum país. A situação de apatridia pode ocorrer por discriminação contra minorias, falhas no reconhecimento das(os) residentes de um país como cidadãos quando há uma secessão, ou seja, um país se torna independente, ou há conflito de leis entre países. Segundo dados da ONU, ao menos 10 milhões de pessoas no mundo, se encontram nessa situação. (*Guia para acolhimento de migrantes, refugiadas e refugiados, 2022*)

A jornalista, pesquisadora, escritora e colega da Rede Fernanda Paraguassu (2021), com base em dados do Unicef, explica que as crianças estão entre os mais vulneráveis nos deslocamentos forçados, podendo sofrer riscos durante a travessia e serem vítimas de atitudes xenofóbicas e discriminatórias, nos países a que chegam, devido à falta de informação das comunidades de acolhimento.

No item anterior denunciemos o duplo processo de invisibilização das crianças, em contextos de migração e refúgio, em razão do cruzamento dos marcadores identitários que se interseccionam, que atravessam as crianças criando discriminação e desigualdades.

Piego e Santos (2024) reforçam a compreensão de como opera a lógica neoliberal de manutenção das desigualdades sociais que dificultam e, muitas vezes, impedem a inclusão de migrantes e refugiados nos países de destino, impondo desafios nefastos muitas vezes intransponíveis.

[...] A exclusão social de pessoas oriundas do Sul Global apenas reforça uma realidade comum de segregação social e poucas oportunidades igualitárias a todos os grupos marginalizados: mulheres, pessoas pobres, pessoas LGBTQIAP+, pessoas negras, povos indígenas e, **também, pessoas migrantes, cuja inclusão nos países de destino depende de**

diversos fatores: sociais, econômicos, políticos e culturais. (Piego; Santos, 2024, p. 31, grifos meus)

E a professora Maria Walburga, da UFSCar reforça o processo de invisibilização das crianças pelo sistema, em sua fala durante o I Colóquio Internacional de Infâncias Migrantes e Refugiadas²³, argumentando que tem sido negado às crianças seu direito de existir. E acrescenta que para essas crianças esses silenciamentos e apagamentos acontecem de maneiras múltiplas, quando consideramos as interseccionalidades, como marcadores sociais da diferença.

Piego e Santos (2024) pensando as migrações numa perspectiva transnacional defendem: “[...] as migrações não envolvem apenas partidas e chegadas: os projetos e processos migratórios podem se constituir de constantes travessias, as quais nem sempre visam encontrar um destino fixo”. (Piego; Santos, 2024, p. 25)

O convite das pesquisadoras é para olharmos os fluxos migratórios enquanto movimentos e travessias, não como linhas de partida ou chegada, observando [...] **o que surge no destino, o que fica na origem e o que ocupa entrelugares** (Piego; Santos, 2024, p. 32, grifo meu). Esses deslocamentos são permeados de fronteiras para além das territoriais, de um país a outro, dentre as quais podemos mencionar: as sociais, as linguísticas e as culturais. Pensando nas fronteiras, as travessias e a chegada a um novo território são repletas de desafios profundos que causam estranhamento, especialmente, quando o imigrante não compreende os códigos ali presentes.

Ao analisar as migrações numa perspectiva transnacional compreendemos que não existe uma forma única de ser migrante ou refugiado, uma vez que os projetos e processos migratórios de cada família são únicos e envolvem escolhas pessoais, entre as quais podemos citar: migrar toda a família junto ou deixar as crianças com as avós ou apenas um membro vai inicialmente e depois os outros vão? Para onde imigrar?). Além disso, ao chegar no país de destino o migrante pode encontrar acolhimento ou exclusão, a depender de ações ou políticas públicas implementadas pelo Estado ou sociedade civil organizada, as quais podem fazer

²³ O Colóquio foi realizado em Juiz de Fora/MG, no ano de 2023 em formato híbrido, tendo sido idealizado e organizado pelo professor Jader Janer Moreira Lopes. As mesas, denominadas Andanças, podem ser acessadas pelo canal do YouTube - Geografia da Infância: <https://www.youtube.com/@geografiadainfancia7234>

com que os projetos e processos migratórios continuem no caminho desenhado ou sejam revistados e redesenhados.

As pesquisadoras do Observatório Internacional das Migrações (OBMigra) Tânia Tonhati e Lorena Pereda (2023) dedicaram suas pesquisas às mulheres migrantes, grupo vulnerável, marginalizado e invisibilizado. Ao apresentar dados dos Relatórios Anuais de 2022 e de 2023 do OBMigra sobre os fluxos migratórios internacionais no Brasil nas duas últimas décadas (2011-2020) constataram uma mudança no perfil migratório: quem migrava antes eram os homens, especialmente, por motivos laborais. Segundo as pesquisadoras, neste período nosso país entrou no rol dos países em que há um processo de feminização das migrações, sendo as haitianas e venezuelanas as principais protagonistas desse processo.

Os dados mostram que, em 2022, os números relativos à migração feminina no Brasil (imigrantes, solicitantes da condição de refúgio e refugiadas) aproximaram-se das dinâmicas pré-pandêmicas. Sobre o registro dessas mulheres residentes no Brasil apontam que 83,96% eram solteiras e 11,97% casadas, sendo que o número de mulheres viúvas e divorciadas aumentou. Em relação às nacionalidades mais presentes, nos anos de 2021 e 2022, temos: Venezuela (34.946 em 2021 e 51.010 em 2022), Haiti, Bolívia, Argentina, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai, Cuba, Chile e Afeganistão. As três nacionalidades com maior número de refugiadas reconhecidas, em 2022, foram: venezuelana, cubana e afegã. As mulheres haitianas passaram para o quarto lugar, em 2022.

E as Unidades da Federação que mais registraram mulheres imigrantes foram: Roraima, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Amazonas e Rio Grande do Sul. A principal porta de entrada para as mulheres solicitantes de refúgio é a Região Norte do Brasil com 78,40% das solicitações, seguidas pelas regiões Sudeste (10,82%), Sul (3,07%), Centro-oeste (2,32%) e Nordeste (0,41%). Na região Norte, merecem destaque Roraima (92,69%) e Pacaraima (60,10%).

A compreensão de que o deslocamento feminino frequentemente envolve a migração das crianças impõe ao sistema de ensino brasileiro — notadamente à rede pública — o desafio ético e logístico de assegurar o acesso à educação e a garantia de matrículas para essa população. Como professora da Educação Básica no DF tenho acompanhado essa tendência de aumento no número de matrículas de estudantes em deslocamento, como mostraremos adiante. Por ora, é importante registrar que das nove crianças colaboradoras, oito são venezuelanas, três delas

indígenas da etnia warao coromoto e uma criança é cubana, confirmando os dados das pesquisadoras acerca das nacionalidades mais presentes no país.

Tonhati e Pereda (2023) também apresentam dados referentes à fundamentação dos reconhecimentos de refúgio. Em 2019 e 2020, quase 90% das concessões de refúgio fundamentaram-se em: Grave e Generalizada Violação de Direitos Humanos (GGVDH), permanecendo no topo da lista em 2022. Na sequência, aparecem Opinião política (1,88%) e Grupo social (0,81%).

Um dado muito importante e que conecta-se à pesquisa faz referência ao aumento do número de reconhecimentos de refúgio para crianças (menores de 12 anos), em particular, para as crianças venezuelanas e, também, para idosos. Segundo as pesquisadoras, “[...] É com o coletivo venezuelano que se inaugura, no Brasil, **a figura da criança e idoso refugiado**”. (Tonhati; Pereda, 2023, p. 104, grifo meu). Em campo, as crianças confirmaram esse dado, ao evocar a presença de suas *abuelas* nos processos migratórios de suas famílias. Por exemplo, uma criança venezuelana contou: *“Eu vim com meu pai, minha mãe e minha avó”*.

Piego e Santos (2024) trazem dados sobre infâncias e famílias transnacionais de um estudo realizado em 2023 por Piego; Henrique e Abramowicz, que conectam-se à etnografia quando a abuela de Aina assumiu as funções parentais na ausência da filha e do genro migram para o Brasil.

[...] foi observado que é frequente, em famílias latino americanas e caribenhas, o cuidado entre os membros mesmo após a migração: as avós que cuidam dos netos quando seus pais se deslocam, as filhas e filhos que mantêm seus pais financeiramente no país de origem e a própria motivação da migração pelo vislumbre de melhores possibilidades de futuro para as crianças. O discurso do altruísmo em nome da família, e do “dever moral” de se sacrificar por ela são comumente mencionados por pessoas migrantes provenientes de países da América Latina e Caribe – incluindo o Brasil: se migra com algumas obrigações sociais, financeiras ou morais, que tendem a ser, de alguma forma, cobradas no futuro, ainda que sutilmente. (Piego; Santos, 2024, p. 34)

Certa vez Aina contou-me sobre quando ficou em Cuba com sua *abuela* e narrou, emocionada, o dia do reencontro com seus pais:

[...] *“Cuando mis padres (pais) vinieron a Brasil, mi hermano (irmão) y yo (eu) nos quedamos (ficamos) con mi abuela (avó). Después, ellos consiguieron dinero para comprar billetes de avión y vinimos todos a Brasil: yo, mi hermano y mi abuela. Y aquí, en Brasilia, nos reunimos con ellos. Y ese día lloré (chorei) mucho porque extrañaba (sentia saudade) muchísimo a mi mamá y a mi papá”*.

Como professora da Educação Básica na rede pública de ensino do DF conhecia os marcos legais que preconizam a garantia do direito à educação para todos os cidadãos, entre eles: a Constituição Federal (CF) de 1988, o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Mas, conhecia muito pouco sobre o sistema normativo acerca da migração, do refúgio e da apatridia.

Em 5 de agosto de 2025 foi publicado o Decreto nº 12.574 que institui a Política Nacional Integrada da Primeira Infância (PNIFI) que representa um avanço nas políticas para as infâncias em nosso país, enfatizando no Art. 1º, Parágrafo 2º que atenderá a Primeira Infância em sua diversidade, considerando as interseccionalidades socioeconômicas, territoriais e regionais, étnico-raciais, de gênero e de deficiência, o que nos permite a compreensão de que as infâncias, em contexto de migração e refúgio, serão contempladas nas ações previstas na Política.

Meu retorno à academia com o ingresso no Mestrado possibilitou-me o acesso às legislações específicas e suas trajetórias históricas de lutas e conquistas, entre elas: o Estatuto do estrangeiro - Lei nº 6.815 de 1980, a Lei do refúgio - Lei nº 9.474 de 1997, a Lei de Migração - Lei nº 13.445 de 2017 e o Parecer CNE/CEB nº1/2020 do Conselho Nacional de Educação. Também pude acessar as Cartilhas das agências internacionais²⁴, de órgãos públicos²⁵, das Unidades da Federação²⁶, além de documentos orientadores para o acolhimento desses estudantes, em contexto de migração e refúgio.

No âmbito da legislação distrital, temos a Lei nº 7.540, de 19 de julho de 2024 que estabelece as diretrizes para instituição da Política Distrital para a População Imigrante no Distrito Federal, de autoria do Deputado Fábio Félix, a Lei nº 7.395 de 10 de janeiro de 2024 que dispõe sobre a Política Distrital de Proteção e Direito de Matrícula de Crianças Migrantes, Refugiadas, Apátridas e Solicitantes de Refúgio de 6 meses a 6 anos de idade, na Rede Pública de Ensino do DF, de autoria do

²⁴ Entre elas, a Cartilha para Refugiados no Brasil: Direitos e Deveres, Documentação, Soluções Duradouras e Contatos Úteis, publicada pelo ACNUR, a Cartilha - Os warao no Brasil: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes, publicada pelo ACNUR e o Guia para acolhimento de migrantes, refugiadas e refugiados, publicado em 2022 pela Organização das Nações Unidas (ONU).

²⁵ Entre elas a Cartilha - Proteção de Crianças e Adolescentes em Situação de Migração, publicada em 2021 pela Defensoria Pública da União (DPU).

²⁶ São Paulo é a UF pioneira na elaboração de Cartilha e outros documentos orientações das práticas de acolhimento e inclusão de estudantes migrantes, refugiados e apátridas, mas existem Cartilhas de outras UF, entre elas: Paraná (Curitiba),

Deputado Wellington Luiz, a Portaria nº 94 de 27 de janeiro de 2025 que regulamenta a Política de Acolhimento a Migrantes Internacionais Falantes de Outras Línguas (FOL) na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal intitulada "Bem-vindos ao Distrito Federal"²⁷, o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (2018)²⁸ e o Caderno - Estudantes Migrantes (2024).²⁹

A Política de Acolhimento "Bem-vindos ao Distrito Federal" representa um avanço importante ao possibilitar ações integradas relativas ao acolhimento e inclusão de estudantes, em contexto de migração e refúgio, dentro da rede de ensino. O caminho está começando a ser trilhado no DF, mas ainda temos muito a caminhar!

A pesquisadora Lorena Poliana Silva Lopes (2022), aponta enquanto grande desafio para toda a comunidade escolar a atuação cooperativa para o acolhimento e integração³⁰ dessas crianças sem o apoio do Estado na formulação de Políticas Públicas no campo da Educação, responsabilizando cada instituição escolar por acolher e incluir esses estudantes.

Em 2022, época da escrita do artigo, a pesquisadora apontou a ausência de Políticas de Estado. De lá para cá houve avanços nas legislações, porém o marco legal, por si só, não é suficiente para a implementação das Políticas Públicas.

Dialogando com a pesquisadora, o desafio atual consiste em fazer a letra da lei acontecer na prática cotidiana das escolas, pois eu e o coletivo de pesquisadoras da Rede Infâncias Protagonistas acreditamos que há uma relação direta entre a permanência de estudantes em contexto de migração e refúgio na escolas com a formação, tanto inicial quanto continuada, da (o)s professora(e)s, especialmente, aqueles que atuam na Educação Básica. Além disso, precisamos avançar na

²⁷ Quando ingressei no Mestrado a Política de Acolhimento a Migrantes Internacionais Falantes de Outras Línguas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal intitulada "Bem-vindos ao Distrito Federal" ainda não havia sido publicada, sendo esse o motivo de ter apresentado a Minuta das Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a política de acolhimento e atendimento para escolarização de estudantes não falantes da língua portuguesa na rede pública de ensino do Distrito Federal, documento que estava aberto à consulta pública em 2023.

²⁸ O documento faz referência a diversidade de infâncias presentes no território do DF, porém as crianças, contexto de migração e refúgio, são nomeadas "estrangeiras", termo presente no Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) que foi revogado pela Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), que entrou em vigor em novembro de 2017. Na Lei de 2017, "estrangeiro" foi substituído por "migrante" e "visitante", refletindo uma abordagem mais humanitária. Neste sentido, sugerimos a urgente a revisão do documento.

²⁹ O Caderno Pedagógico pode ser acessado no site: <https://www.educacao.df.gov.br/cadernos-e-cartilhas/>

³⁰ Apesar de preferirmos o termo inclusão a integração, adotei aqui a forma utilizada pela pesquisadora na escrita do artigo.

formulação de Políticas de Estado, garantindo para além do acesso a permanência desses estudantes nas escolas. Quando isto acontecer, poderemos falar realmente que a escola brasileira é acolhedora e inclusiva. O que temos no cenário atual é a presença de pessoas sensibilizadas e comprometidas, mas que atuam de maneira isolada em cada canto do país.

Neste momento, apresentamos uma breve contextualização sobre a II Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apátrida (COMIGRAR) devido à sua importância ao propor o debate sobre o aprimoramento das Políticas Públicas nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal destinadas às pessoas, em contexto de migração, refúgio e apátrida, com representatividade dos diferentes atores sociais.

A II COMIGRAR foi realizada em novembro de 2024, na UnB, após dez anos da I Conferência, sob a coordenação da Secretaria Nacional de Justiça, órgão ligado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública. Foram realizadas, em todo o território nacional, durante a Etapa Preparatória para a II COMIGRAR 38 Conferências Livres Nacionais, 73 Conferências Livres Locais e 22 Conferências Estaduais.

A Rede Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação participou de diferentes etapas da II COMIGRAR, propôs uma Conferência Livre Nacional e foi responsável, em parceria com a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e UNICEF, pela organização Programação Infantil da Conferência.

A Conferência Livre Nacional da nossa Rede intitulada “Infâncias Protagonistas: Políticas Educacionais para Crianças e Jovens Imigrantes, Refugiados e Apátridas”, foi realizada no dia 24 de fevereiro de 2024 e teve a presença de 127 pessoas, sendo 64 (50,4%) brasileiras e 63 (49,6%) migrantes, refugiados e apátridas de diferentes nacionalidades. Foram eleitas três pessoas pré-delegadas e uma suplente que defenderam as 30 propostas elaboradas pelos 5 Grupos de Trabalho, as quais foram organizadas em 5 eixos temáticos. É essencial ressaltar que, do total de 38 Conferências Livres Nacionais inscritas, a nossa foi a única a tematizar as infâncias migrantes, refugiadas e apátridas.

Em 2025, o Decreto nº 12.657 instituiu a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apátrida (PNMRA), sob forte pressão dos atores sociais que participaram da II COMIGRAR. O Ministério da Justiça e Segurança Pública coordena a PNMRA que terá participação garantida pelo Conselho Nacional de Migração e passará por revisões a cada quatro anos.

No momento não é possível trazer um estudo aprofundado sobre o documento, mas o leitor merece saber que a PNMRA é fruto das lutas travadas durante a II COMIGRAR e a Política é um marco importante para a proteção de pessoas em contexto de migração, refúgio e apatridia no Brasil. O Decreto determina que estas pessoas sejam contempladas em políticas públicas já existentes nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social e Proteção Infantil. Destacamos entre os avanços do documento, a inclusão explícita de crianças e adolescentes nesses contextos como grupo que merece atenção especial.

1.3: A escola - um novo solo onde as sementes podem se enraizar para crescer e florescer

Após as longas travessias as sementes chegam a um novo território, onde o solo bem cuidado possibilitará às elas se enraizar, crescer e florescer.

Antes de chegar à escola, vamos apresentar dados sobre o crescente número de matrículas de estudantes, em contexto de migração e refúgio, em todo o território nacional, mostrando como o DF se insere neste contexto.

No artigo “Mulheres, Crianças e Jovens na Migração Internacional no Brasil”, publicado no Relatório Anual OBMigra 2022, a análise de dados do período de 2011 a 2020 realizada pelos pesquisadores do Observatório, Tonhati e Oliveira, permitiu constatar um aumento do número de matrículas de estudantes migrantes na Educação Básica Brasileira.

Santos (2023) complementa apresentando um dado interessante em sua Dissertação de Mestrado sobre o idioma das crianças matriculadas na Educação Básica brasileira: 8 dos países de origem (7 localizados na América do Sul) com maior concentração de matrículas tem o espanhol como língua oficial. Em termos percentuais, 62,6% das crianças migrantes de 0 a 12 anos matriculadas na Educação Básica brasileira são hispano-falantes.

Esse dado dialoga com a pesquisa, pois 8 das 9 crianças colaboradoras têm o espanhol como língua materna, sendo seus países de origem a Venezuela e Cuba. É importante lembrar que 3 crianças são indígenas venezuelanas da etnia warao coromoto e comunicam-se, majoritariamente, em warao.

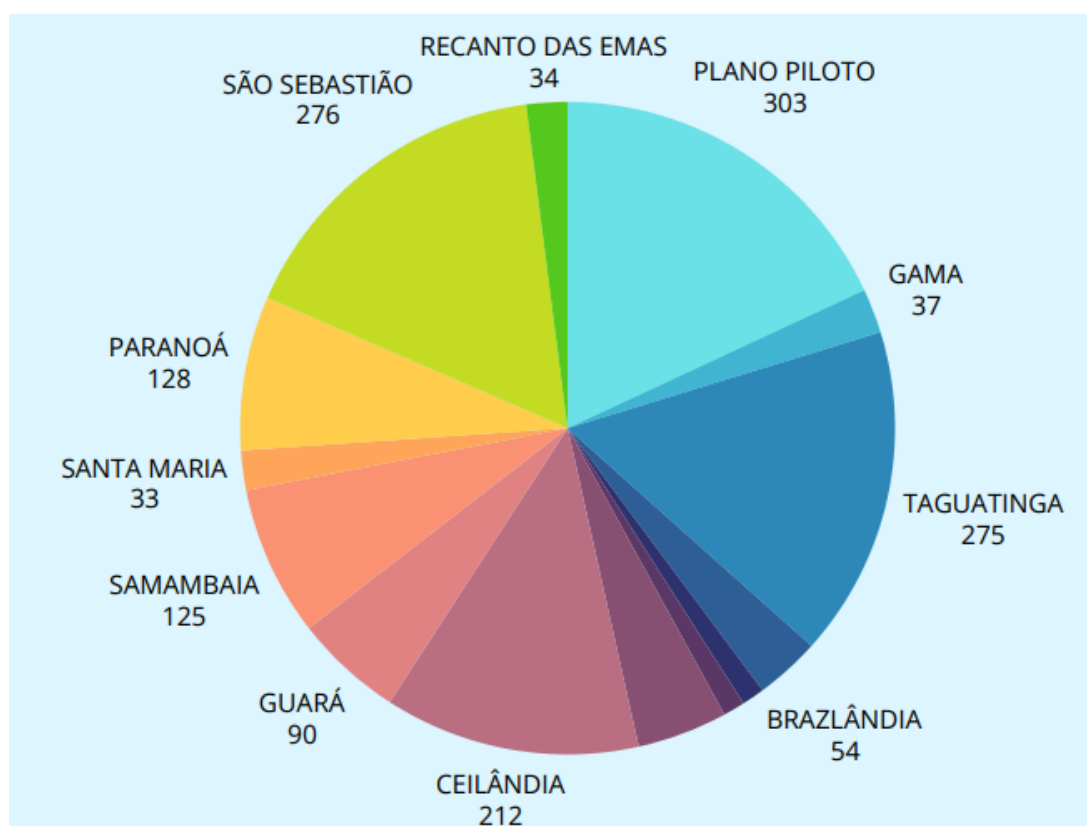
No I Encontro Internacional Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação, Patrícia Melo, gerente de Educação em Direitos Humanos e Diversidade

(GDHD) da SEEDF, apresentou dados do Censo Escolar de 2022 sobre o número de matrículas de estudantes migrantes internacionais, organizados por CREs:

- 1ª CRE Taguatinga - 248
- 2ª CRE Plano Piloto - 228
- 3ª CRE São Sebastião - 193
- 4ª CRE Ceilândia - 169

Comparando os dados de 2022 com os mais atualizados de 2023, publicados no Caderno Pedagógico - Estudantes Migrantes da SEEDF, é possível constatar o aumento de matrículas também na rede pública de ensino do DF, seguindo a tendência Nacional. Apresento a seguir os dados do Censo Escolar de 2023.

Gráfico 2 – Representação da quantidade de estudantes migrantes matriculados por Coordenação Regional de Ensino no ano de 2023

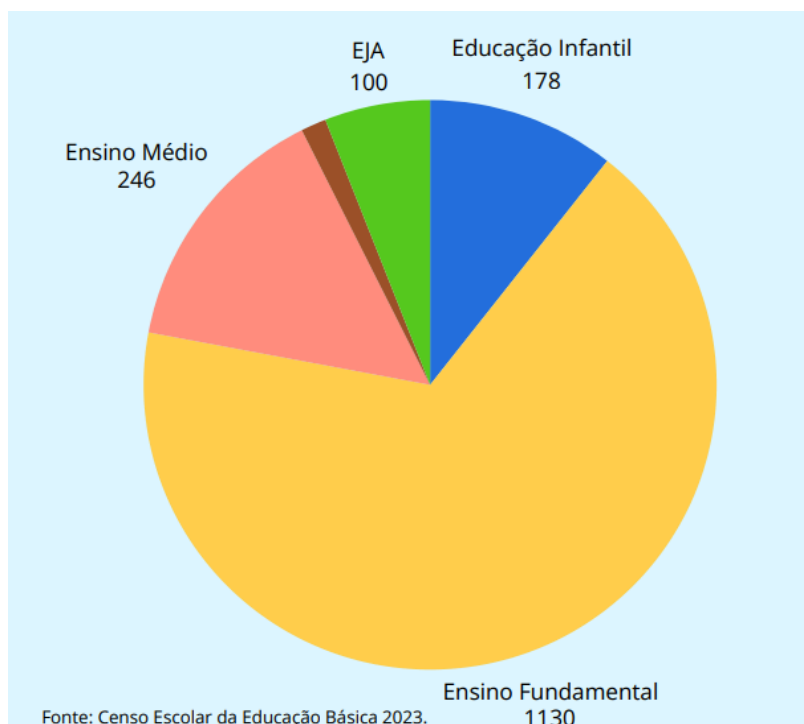


Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2023, cujos dados foram publicados no Caderno Pedagógico - Estudantes Migrantes, SEEDF, 2024.

Os dados apresentados em 2022 mostram que as quatro CREs com maior número de estudantes, em contexto de migração e refúgio, matriculados eram: Taguatinga, com 248, Plano Piloto, com 228, São Sebastião, com 193 e Ceilândia, com 169. Já nos dados de 2023, as quatro CREs permanecem, porém houve mudanças e o Plano Piloto assumiu o 1º lugar em número de matrículas, com 303. Em seguida, estão São Sebastião, com 276, Taguatinga, com 275 e Ceilândia, com 212. A leitura dos dados mostra que, em 2022, haviam 838 estudantes matriculados apenas nessas quatro CREs. Já em 2023, esse número aumentou para 1.066, ou seja, foram 228 matrículas a mais sem contar as outras CREs, evidenciando esse crescimento em matrículas no DF.

Um dado que conecta-se à pesquisa refere-se ao fato de que a CRE Plano Piloto, primeira em número de matrículas em 2023, é onde localizam-se três das quatro escolas onde a pesquisa foi realizada. E a outra escola localiza-se na CRE Paranoá, que no gráfico representa o quarto lugar em número de matrículas, com 128.

Gráfico 3 – Representação da quantidade de estudantes migrantes matriculados por etapa/modalidade no ano de 2023

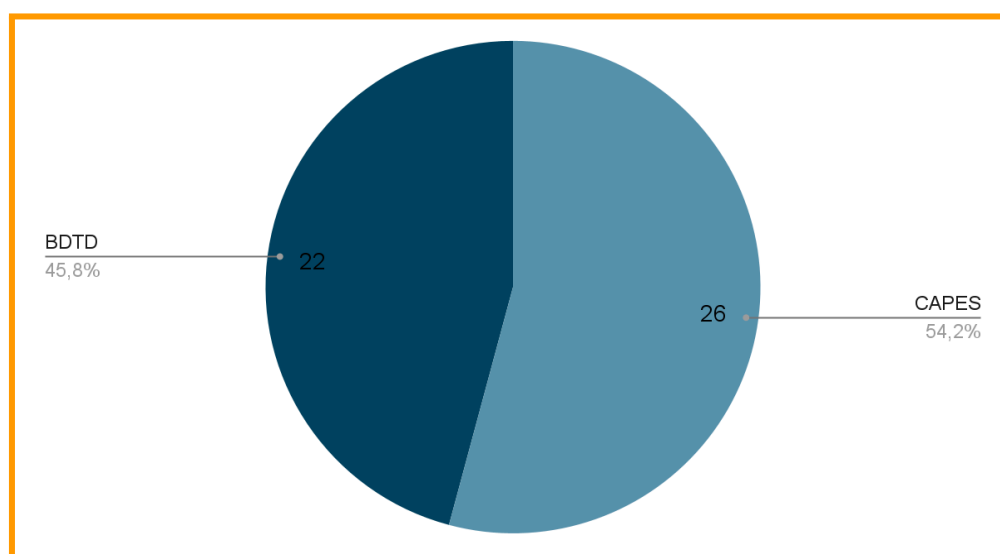


Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2023, cujos dados foram publicados no Caderno Pedagógico - Estudantes Migrantes, SEEDF, 2024.

Os dados atualizados são importantes, porém permanecem lacunas sobre os marcadores sociais da diferença, fato que impossibilita a reflexão sobre questões interseccionais, como: gênero, raça, nacionalidade, etnia, faixa etária, deficiência, religião entre outros.

No início da pesquisa fiz um levantamento quantitativo³¹ de dados mapeando as Dissertações e Teses, com recorte dos últimos cinco anos (2018 a 2023), nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) das pesquisas existentes sobre as infâncias, em contexto de migração e refúgio, com interesse específico no DF. Os resultados encontrados, conforme mostra o Gráfico 4, foram: CAPES (26 resultados) e BDTD (22 resultados), totalizando 48 trabalhos.

Gráfico 4 – Quantidade de pesquisas



Fonte: Elaboração própria).

Para realizar o levantamento utilizei as seguintes palavras-chave nas bases de dados da CAPES e BDTD:

- (i)migrantes refugiados Distrito Federal (4 resultados);
- (i)migração refúgio Distrito Federal (1);

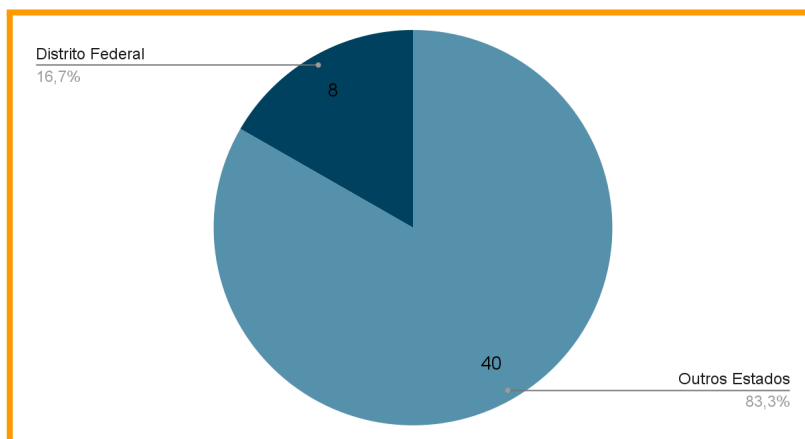
³¹ Gostaríamos de ter aprofundado esses dados do levantamento quantitativo, mas não foi possível no momento.

- crianças (i)migrantes refugiadas educação infantil (2 resultados);
- crianças (i)migrantes refugiadas educação infantil Distrito Federal - sem resultados;
- (i) migração refúgio escolas infância Distrito Federal - sem resultados;
- crianças (i)migrantes refugiadas escolas da infância - sem resultados;
- infâncias (i)migrantes refugiadas (7 resultados);
- infâncias (i)migrantes refugiadas Distrito Federal (sem resultados);
- (i)migração refúgio educação (18);
- refúgio educação Distrito Federal (1 resultado);
- acolhimento imigrantes refugiados escolas (11 resultados);
- acolhimento imigrantes refugiados escolas Distrito Federal (2 resultados);
- acolhimento imigrantes refugiados educação infantil (2 resultados);
- acolhimento imigrantes refugiados educação infantil Distrito Federal - sem resultados.

Nas buscas realizadas com as palavras-chave nas referidas bases de dados, decidi não utilizar vírgulas entre as palavras e não escrevê-las entre parênteses ou aspas com o objetivo de ampliar os resultados encontrados.

O Gráfico 5 mostra as Unidades da Federação onde os estudos foram realizados. Neste sentido, temos: 8 pesquisas realizadas no DF e 40 pesquisas realizadas em outros Estados.

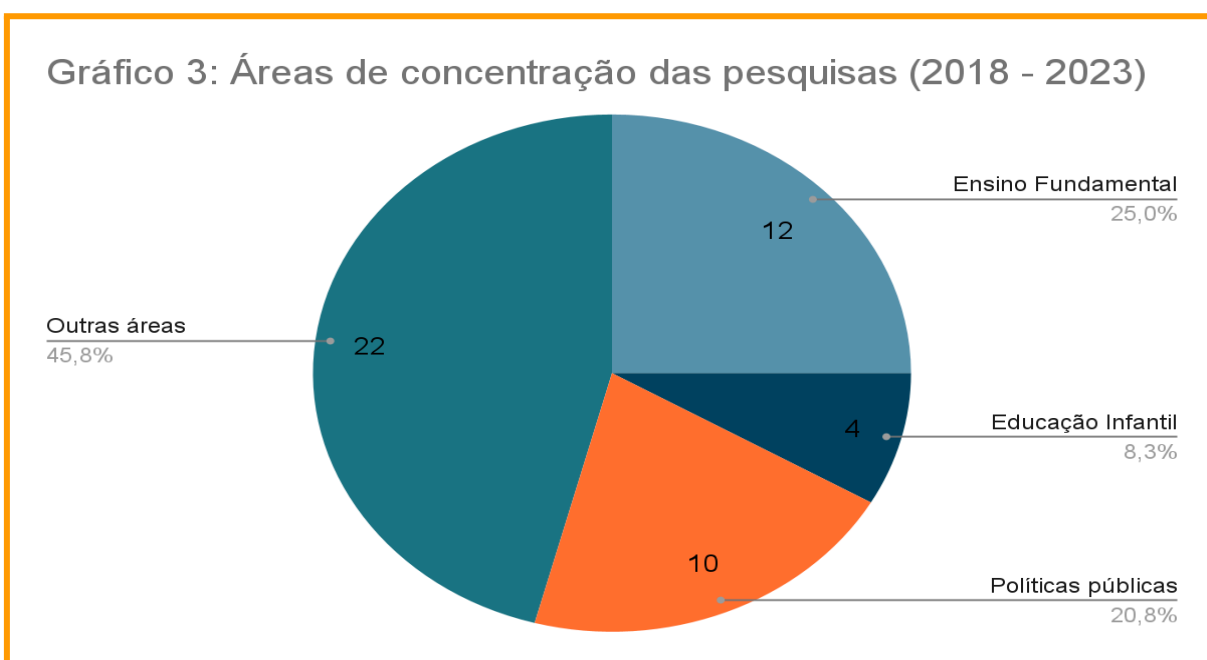
Gráfico 5 – Âmbito de realização das pesquisas - Brasil



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 6, mostra que das 48 pesquisas realizadas, 16 encontraram na área da Educação, sendo 12 pesquisas realizadas sobre Etapa da Educação Básica - Ensino Fundamental e 4 sobre a Etapa da Educação Básica - Educação Infantil, mas nenhuma dessas quatro realizadas no DF, fato que justifica a relevância da pesquisa desenvolvida. Na área de Políticas Públicas temos 10 pesquisas e, em outras áreas, incluindo a Saúde, temos 22 pesquisas.

Gráfico 6 – Áreas de concentração das pesquisas (2018 - 2023)



Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados produzidos é possível inferir que existe um crescente interesse nas pesquisas brasileiras pelo tema da migração e do refúgio, entre 2018 e 2023, especialmente na interface dos fluxos migratórios com a Educação. Das 16 pesquisas realizadas da área da Educação Básica, a grande maioria (12) concentra-se na na Etapa Ensino Fundamental e apenas 4 foram realizadas na Educação Infantil, reforçando que nenhum desses 4 estudos foi realizado no DF.

A Etapa da Educação Básica - Educação Infantil no DF é ofertada em: Centros de Educação Infantil (CEIs), Jardins de Infância (JIs), Centros de Educação da Primeira Infância (CEPIs) e Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Porém, existem turmas de Educação Infantil compartilhando o espaço escolar com estudantes do Ensino Fundamental I e II, em Escolas Classes (ECs) e Centros de

Ensino Fundamental (CEFs). Existem ainda, as Instituições Parceiras, conveniadas da SEEDF que atendem bebês de 0 a 3 anos, em creches.

Essas instituições escolares que ofertam Educação Infantil no DF, organizam-se em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs): Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

Em 2023 quando ingressei no Mestrado ainda não haviam sido publicados dados oficiais da SEEDF sobre o quantitativo de estudantes, em contexto de migração e refúgio, matriculados na Educação Infantil. Na época, fizemos a seguinte pergunta: Quantas crianças migrantes e refugiadas estão matriculadas na Educação Infantil da rede pública de ensino do DF? Houve avanços e hoje temos a resposta: são 178 crianças. Porém, conforme ressaltado anteriormente, a ausência de dados sobre as matrículas por etapa, creche ou pré-escola, faixa etária, gênero, raça, nacionalidade entre outros, impossibilita o cruzamento de informações para uma análise interseccional.

Partindo dos dados apresentados e do levantamento quantitativo de pesquisas realizadas sobre as infâncias, em contexto de migração e refúgio, reiteramos a importância, relevância e necessidade de mais pesquisas que se disponibilizem a pensar sobre a inclusão destas crianças nas escolas públicas da Educação Básica, especialmente no contexto do DF, onde atuo como professora.

Nesse sentido, penso que a pesquisa, na interface entre a Educação e as Artes Cênicas pode contribuir de maneira significativa com os estudos sobre a cultura e os saberes das crianças migrantes e refugiadas, buscando caminhos possíveis para se pensar o acolhimento e a inclusão dessas crianças nas escolas. Além disso, desejamos que esta Dissertação possa colaborar com a formulação de Políticas Públicas Educacionais para o atendimento desse público migrante e refugiado aqui do DF.

Após apresentar dados sobre o aumento do número de matrículas de estudantes, em contexto de migração e refúgio, na rede pública de ensino do DF que impactam diretamente o fazer cotidiano das escolas, apresentarei a escola, território onde chegam as crianças, que pode ser um espaço de acolhimento e inclusão ou de exclusão e perpetuação das desigualdades. Também conto sobre

nossas andanças para chegar às quatro escolas onde realizamos a parte empírica da pesquisa.

A presença dessas crianças nas escolas brasileiras tem apresentado inúmeros desafios, sobretudo, no que diz respeito ao acolhimento, à valorização da diversidade e à promoção de práticas pedagógicas interculturais que realmente incluam essas crianças no território escolar em que habitam.

Eventos na área de migração e refúgio têm apontado dentre os principais desafios à garantia do acesso e permanência de crianças e jovens imigrantes, e refugiados nas escolas brasileiras:

- ausência de formação de gestores e professores para atuar com estudantes em contexto de migração e refúgio;
- dificuldades para realizar a matrícula após o início do ano letivo;
- realização da prova de nivelamento para alocação do estudante em turma equivalente a do país de origem, situação agravada em relação a estudantes refugiados que não possuem nem documentação pessoal nem escolar;
- diagnósticos inadequados de Transtornos do Neurodesenvolvimento, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), quando a real dificuldade é acessar os códigos do país de destino, ou seja, a barreira linguística.

Tais desafios apontam a urgência na elaboração de Políticas Públicas educacionais para que estudantes, em contexto de migração e apatridia, seja visibilizados e atendidos em suas especificidades.

Com o objetivo de contribuir nesse debate, a Rede propôs algumas ações³². Também apontam para a necessidade de formação continuada de toda a comunidade escolar, especialmente, as professoras/res que atuam diretamente com esses estudantes.

Neste contexto tão desafiador, as escolas, em vez de um lugar de adaptação à cultura dominante, podem tornar-se lugar de encontro de saberes, histórias e formas de ser e estar no mundo. Neste sentido, a escola pode se configurar

³² No segundo semestre de 2025 criamos um grupo de trabalho para debater as Políticas Públicas para estudantes migrantes, refugiados e apátridas. Entre as ações realizadas encontram-se: o estudo de documentos oficiais, artigos e cartilhas; a escrita da carta assinada coletivamente pela Rede sugerindo a menção das crianças e jovens migrantes, refugiados e apátridas no PNE; e a organização do 3º Ciclo de Webinários da Rede intitulado “Infâncias migrantes e educação: garantia de direitos e Políticas Públicas”, em parceria com o IMDH, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello UnB e o projeto Infâncias em movimento: práticas artístico-pedagógicas no acolhimento de crianças migrantes da UnDF, reunindo parlamentares, migrantes, pesquisadoras(es), educadoras(es), representantes de organismos internacionais e da sociedade civil. Os Webinários podem ser acessados em: <https://www.youtube.com/live/AP2ms6bFIE8?si=6jnf8HnsMZZFplHg>

enquanto um território potencial de acolhimento, escuta, construção de vínculos, pertencimento e inclusão, desde que reconheça as singularidades de cada criança e possibilite sua participação e a invenção de poéticas próprias para contar de suas vivências e experiências.

No entanto, essa potencialidade da diversidade que habita o território escolar, muitas vezes, em vez de ser celebrada, como defende a educadora, escritora e professora Bárbara Carine, se confronta com práticas institucionais que, em vez de acolher e incluir, reforçam as diferenças de forma excludente, dando continuidade às desigualdades históricas e sociais.

A experiência escolar dessas crianças que estão se aproximando de um novo idioma, de uma nova cultura e, ao mesmo tempo, buscando preservar vínculos afetivos e linguísticos com seu país de origem compreende um processo complexo. Por isso, a escola precisa ser um espaço intercultural de construção de identidades onde se celebre a diversidade, um lugar onde as crianças possam habitar e criar suas próprias poéticas, expressando assim seus mundos de vida.

Carine (2023) nos apresenta outra perspectiva da diversidade e Nilma Lino Gomes, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) escreve sobre essa celebração da diversidade no Prefácio do livro de Carine:

[...] a diversidade deve ser celebrada, principalmente no currículo e nas práticas escolares. Essa perspectiva rompe com a ideia de um currículo fechado, eurocentrado, homogêneo, baseado apenas nas referências do Sul-Sudeste do Brasil e no Sul global. Apresenta-nos a possibilidade de construir uma organização curricular que se abre às múltiplas formas de ser e de existir e as celebra. Que não nega os conflitos, mas aprende com eles, valoriza os sujeitos e as sujeitas da educação e indaga as relações de poder construídas na sociedade. Educa e reeduca para a emancipação, e não para o conformismo. (Carine, 2023, s/p.)

Para contribuir nessa reflexão, convidamos para a roda o professor Cláudio Marques Silva Neto,³³ diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Espaço de Bitita, escola localizada no bairro do Canindé, em São Paulo, onde nasceu a escritora Maria Carolina de Jesus. Esta escola é referência no acolhimento

³³ O professor Cláudio foi nosso convidado para o Webinar 3 “Acesso e permanência de crianças e jovens migrantes e refugiados na escola: O que temos de políticas públicas no Brasil?” do 3º Ciclo de Webinários organizado por nossa Rede, com 5 encontros, entre setembro e outubro de 2025, reunindo migrantes, pesquisadoras(es), educadoras(res), representantes de organismos internacionais, da sociedade civil e do poder público, para debater o tema: “Infâncias migrantes e educação: garantia de direitos e Políticas Públicas”. O Webinar 3 pode ser acessado no canal do Youtube da Rede: https://www.youtube.com/live/oYY9nU_36T4?si=WxsduquhdSLXVZwV

de estudantes em situação de migração e refúgio, sendo que, no ano de 2024, 40% dos estudantes matriculados na escola são imigrantes de diferentes nacionalidades. O professor Cláudio luta incansavelmente por uma escola pública inclusiva que celebra as diversidades que habitam o território escolar. Corroboramos com sua defesa para que o tema das migrações, do refúgio e da apatridia que está fora dos currículos escolares, seja trazido para dentro porque acreditamos que esta temática precisa ser lembrada pela sociedade.

E as pesquisadoras Piego e Santos (2024) argumentam que a socialização das crianças no território escolar, possibilita a elas atuarem enquanto mediadoras culturais, sociais e linguísticas no processo de socialização de suas famílias no país de destino.

[...] Dessa forma, as crianças atuam, muitas vezes, como intermediadoras da relação das famílias com o país de destino. A escola também funciona como ponte nesta relação, uma vez que é um ambiente de socialização para todas as crianças. No caso do Brasil, é na escola que as crianças são imersas no idioma local, pela própria oferta da educação em língua portuguesa, no caso das escolas monolíngues, mas também nas relações com seus pares. Se aprende palavras novas, códigos sociais e expressões culturais do país, se consome alimentos populares na realidade local, brincadeiras e histórias: as crianças, imersas na cultura daquele país, dividem com seus familiares as dinâmicas que assistem diariamente". (Piego; Santos, 2024, p. 32)

É por esse motivo, que nós, pesquisadoras da Rede, somos militantes pelos direitos das crianças e jovens, em contexto de migração e refúgio, na formulação de políticas públicas, especialmente no campo da Educação.

A título de exemplo cito uma das ações realizadas recentemente pela Rede: no dia 17 de julho de 2025, Irmã Rosita Milesi, membro de nossa Rede acompanhada do senhor Pablo Mattos, representante do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), esteve no Congresso Nacional para entregar à Comissão Especial do PL 2614/2024, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE)³⁴ para o decênio 2024-2034 e está em debate na Câmara dos Deputados, uma carta assinada pela Rede e pelo Instituto de Migrações e Direitos Humanos IMDH solicitando a menção dos termos "crianças migrantes, refugiadas e apátridas" no referido documento.

³⁴ O PNE é um documento estratégico que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a política educacional brasileira a longo prazo, com vigência de dez anos.

No ano de 2023, estava como coordenadora pedagógica no Jardim de Infância onde trabalhava desde 2017 e participava de um grupo de WhatsApp com outras coordenadoras da Educação Infantil. Ao ingressar no Mestrado, consultei-as sobre a matrícula de crianças vindas de outros países em suas escolas. E com as informações organizei uma planilha para planejar o campo.

Dentre os procedimentos éticos da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB, tendo sido aprovado e o Parecer Consubstanciado do CEP emitido no dia 06 de Fevereiro de 2024. A pesquisa também foi autorizada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e um Memorando de encaminhamento da pesquisadora foi emitido para as escolas.

Os responsáveis³⁵ pelas crianças e as professoras das turmas assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Além disso, consideramos importante ter o assentimento das crianças em querer ser pesquisadoras e colaboradoras na pesquisa. Neste sentido, elaboramos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) de modo que o documento fosse acessível às crianças pequenas da Educação Infantil.

No início do mês de fevereiro de 2024 iniciei uma interlocução, via e-mail, com as escolas da infância da rede pública do DF localizadas na CRE do Plano Piloto, minha lotação de exercício na SEEDF, consultando-as acerca da disponibilidade em me receber e da viabilidade da realização do campo nesses contextos educativos. No final de fevereiro, sem resposta aos e-mails enviados, decidi tentar contato telefônico ou ir pessoalmente às escolas.

Andei por várias escolas, as quais por motivos diversos não poderiam me receber naquele momento para a realização do campo.

Os diálogos com a equipe gestora e as professoras das turmas onde faria o campo aconteceram entre os meses de março e abril. As andanças foram muitas até que chegamos às quatro escolas: Jardim ipê amarelo, Jardim ipê roxo e CEF ipê rosa e EC ipê branco).

O campo foi realizado nas escolas entre os meses de março e julho de 2024. Eu ia a campo uma vez por semana em cada escola e participaram da parte

³⁵ Em conversa com minha orientadora, decidimos que o TCLE seria assinado por todos os responsáveis pelas crianças colaboradoras - brasileiras ou não, uma vez que todas participariam das propostas realizadas em campo e dos registros audiovisuais.

empírica da pesquisa crianças vindas de outros países e crianças brasileiras, de 6 turmas de Educação Infantil da rede pública de ensino do DF, sendo 2 turmas de 1º Período e 4 turmas de 2º Período, cujos países de origem são: Cuba, Taiwan e Venezuela.

A chegada em cada uma das turmas trouxe-me experiências e sensações diferentes, mas um ponto em comum foi a receptividade e o carinho das crianças comigo.

Antes de prosseguir falaremos, brevemente, sobre os termos professora e tia.

As reflexões trazidas por Paulo Freire no livro *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar* e retomadas pela educadora e colega da Rede Débora Cristina Sales da Cruz Vieira (2023) e pelo antropólogo Guilherme Fians (2015) são importantes para refletir sobre a identidade docente e o papel político e transformador desse(a) educador(a).

Fians (2015) retomando os ensinamentos de Paulo Freire, argumenta:

[...] Em seu livro *Professora sim, Tia não* (1994), Freire argumenta que chamar de "tia" reduz a postura transformadora do educador, ao "amaciar sua capacidade de luta", enquanto ser professora implica assumir uma profissão, ser tia é viver uma relação de parentesco. (Fians, 2015, p. 48)

E Vieira (2023) inspirada por Freire, reforça:

O termo "tia" é empregado culturalmente e cotidianamente na Educação Infantil para as crianças se referirem às pessoas adultas e tem sido debatido e combatido em diferentes perspectivas educativas, como na obra clássica de Paulo Freire, *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993) por adocicar a identidade docente, afastando a/o profissional da reflexão e resistência política no magistério". (Vieira, 2023, p. 61)

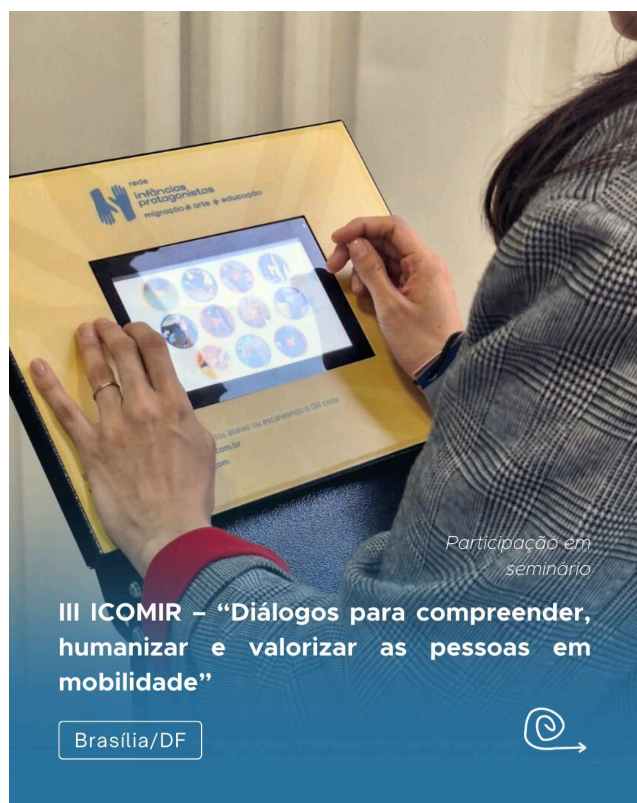
Concordamos com Vieira, no sentido de que, já é uma prática naturalizada nas escolas das infâncias e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental escutar as crianças chamando as professoras e outros adultos da comunidade escolar de "tia". Isto faz parte da cultura das escolas. E nas escolas onde realizei o campo, foi possível constatar essas práticas, inclusive, eu também era chamada de "tia" pelas crianças.

Temos na Rede, um totem³⁶ com áudios das falas das crianças. No fazer da Rede, ele reverbera como uma das formas de valorizar as performances narrativas

³⁶ O Totem é portátil e o levamos para eventos com o objetivo de dar visibilidade às vozes das crianças.

das crianças e jovens e reconhecê-las enquanto co-pesquisadoras e colaboradoras das pesquisas.

Figura 7 – Totem (Rede Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação)



Fonte: Instagram: @infanciasprotagonistas.

Um dos áudios do Totem da Rede traz a narrativa de uma criança venezuelana que diz “*O nome da minha professora é tia!*” A menina ainda não acessava os códigos linguísticos do país de destino (Brasil) e como todo mundo chamava a professora de tia, entendeu que esse era o nome da professora.

Nas primeiras interações com as crianças colaboradoras, apresentei-me como Ivone, professora da Educação Infantil, de crianças pequenas e pesquisadora da UnB. Porém, as crianças decidiram me chamar de Tia Ivone, com exceção de um menino brasileiro da EC ipê branco. Para ele eu era a “professora de mentira”, que cuidava das crianças quando a professora de referência da turma “a professora de verdade” estava ausente.

No DF temos o privilégio de ter uma escola de formação continuada para os docentes da rede pública de ensino, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). A oferta de cursos ocorre semestralmente e nos turnos

matutino, vespertino ou noturno. Os profissionais da SEEDF, tanto os da carreira Magistério quanto os da carreira Assistência podem se matricular nos cursos, que são ministrados por formadores altamente qualificados. Eu já realizei vários cursos ofertados pela EAPE e posso afirmar que são maravilhosos. Porém, dentre a diversidade do extenso catálogo de percursos formativos ofertados para o 2º semestre de 2025 (aproximadamente 80), encontrei apenas um na área de migração, refúgio e apatridia denominado “Língua de acolhimento (PLAc): o ensino de português para falantes de outras línguas no contexto escolar do DF. Mas, cabe ressaltar que este curso não tem como público alvo professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a etapa empírica da pesquisa, em diálogo com as professoras colaboradoras, constatei que elas, assim como eu, não receberam nem formação inicial e nem continuada para acolher e incluir as crianças em deslocamento em suas turmas. Neste sentido, descobri que, com exceção de uma professora, nenhuma delas havia sido informada da matrícula de crianças não brasileiras em suas turmas. Elas contaram que descobriram a presença dessas crianças na observação cotidiana da turma: *“Eram crianças quietinhas, que quase não falavam”, “Tinham sobrenomes diferentes”, “Quando tentavam se comunicar não eram compreendidas e evitavam ser vistas”, “Muitas vezes, se isolam das outras crianças”, “É comum ver as crianças quietinhas num canto”.*

Assim como as professoras contaram eu também vivenciei situações parecidas. A escola não comunicava a matrícula de crianças vindas de outros países às professoras e a descoberta acontecia apenas ao receber a lista da turma durante a escolha de turmas para o ano letivo e constatar a presença de nomes e sobrenomes diferentes.

Situações como estas me provocam questionamentos: Por que a escola não comunica a matrícula de crianças não brasileiras às professoras para que elas possam preparar um momento de acolhimento para recebê-las? Como acolher as crianças em contexto de migração em nossas escolas?

Algumas possíveis respostas a estes questionamentos vieram durante o processo de escrita da Dissertação.

Durante o 2º ciclo de Webinários organizado pela Rede intitulado “Relações interculturais no espaço escolar: repensando formas de conviver, trocar e

transformar”³⁷ ouvi a professora Dione Aparecida Fonseca que trabalha, desde 2016, na EMEI João Mendonça Falcão no município de São Paulo fazer um lindo relato do projeto de acolhimento e integração das crianças brasileiras e migrantes, através da escuta, da música e da troca entre as culturas que realiza na escola.

A professora Dione nos conta que a escola tem por prática realizar uma reunião de acolhimento às famílias das crianças, em contexto de migração e refúgio, antes delas serem recepcionadas na escola. E a acolhida das crianças na escola é um momento de festejar a diversidade. Por isso, elas são recebidas com cantos de boas-vindas. Durante sua fala no Webinário, a professora Dione cantou “Tuê Tuê”, um canto de saudação de Gana.

Prosseguindo, antes de apresentar as quatro escolas onde o campo foi realizado, quero trazer uma frase que gosto muito de um livro da escritora e contadora de histórias Kiara Terra: “O começo é sempre o lugar onde a gente está quando encontra alguma coisa importante. O começo é aquele instante”. A chegada em cada escola foi para mim um começo.

1.3.1 O primeiro começo - Jardim de Infância Ipê amarelo

O primeiro começo, em meados do mês de março de 2024, foi na escola onde trabalhei por sete anos, atuando como professora e coordenadora pedagógica até sair para cursar o Mestrado. A escola localiza-se na RA do Plano Piloto³⁸ - Asa Norte - e atende crianças do 1º e 2º períodos da Educação Infantil (4 a 6 anos), com 4 turmas no período matutino e 4 turmas no período vespertino.

³⁷ O Webinário pode ser acessado no canal da Rede no Youtube: <https://www.youtube.com/live/TsLavoelX20?si=FkPQIZCNWXBfp3PU>

³⁸ A Região Administrativa do Plano Piloto é formada pela Asa Norte, Asa Sul, Setor Militar Urbano, Setor de Clubes, Setor de Garagens e Oficinas, Noroeste, Eixo Monumental, Esplanada dos Ministérios, Setor de Embaixadas Sul e Norte, Vila Planalto, Vila Telebrasília, Setor de áreas Isoladas Norte e sedia os três poderes da República: Executivo, Legislativo e Judiciário.

Mapa 8 – Região Administrativa I



Fonte: <https://www.planopiloto.df.gov.br/category/sobre-a-ra/mapas/>.

O prédio da instituição é de alvenaria com 4 salas de referência, biblioteca, parque de areia, casinha de brinquedos, pátio coberto, espaço aberto (Ateliê) e pátio descoberto atrás de cada sala de referência.

No dia anterior ao início do campo, os responsáveis assinaram o TCLE. Eu já conhecia a maioria dos responsáveis, os quais foram muito receptivos, elogiando a proposta de pesquisa. Na turma de Catherine tem um menino brasileiro, cuja mãe é francesa da ilha de Guadalupe³⁹. No dia em que assinou o TCLE elogiou minha iniciativa em pesquisar o pensar estratégias para o acolhimento e a inclusão dessas crianças. Ela disse: *“É muito importante que alguém esteja pesquisando e pensando sobre esse tema”*.

Numa manhã de terça-feira cheguei cedo à escola. Como a escola é próxima da minha casa, fui caminhando. O curto trajeto que, geralmente, percorro a pé em cinco minutos, naquele dia pareceu ter durado horas. Levava na minha bolsa, os Termos da pesquisa que preparei para as crianças - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), minha caderneta de campo, uma caneta, muitas ideias na cabeça e as emoções misturadas. A alegria e a ansiedade habitavam meu corpo e caminhava pensando em tudo o que estava aprendendo com minha orientadora e as colegas pesquisadoras da Rede, com os professores da UnB, nas leituras

³⁹ A criança comunica-se em português, mas fala francês muito bem. No final do campo, o menino deslocou-se para Guadalupe com a família em razão do início do ano letivo ser diferente lá.

realizadas, no curso de Introdução ao Teatro do Oprimido realizado recentemente e nos aprendizados compartilhados com outros pesquisadores e, em como seria praticá-los com as crianças.

Fui recebida pela coordenadora pedagógica, grande amiga e parceira de trabalho durante meus anos no Jardim, com um largo sorriso no rosto e uma abraço carinhoso. No caminho, fui encontrando muitas pessoas queridas que receberam-me com palavras carinhosas e abraços afetuosos. Esse acolhimento foi muito importante para esse novo começo. Neste momento, pensei: É assim que eu gostaria que as crianças fossem acolhidas nas escolas.

A coordenadora levou-me à turma de Catherine, uma Classe Comum Inclusiva⁴⁰ de 2º Período (crianças entre 5 e 6 anos) com 26 crianças matriculadas. Cibele a professora da turma recebeu-me com um abraço carinhoso na porta da sala e desejou-me boas-vindas.

Cibele⁴¹, a professora da turma é licenciada em Pedagogia e bacharel em Psicologia, com Pós-graduação em Contação de histórias para crianças. É professora contratada em regime de contrato temporário pela SEEDF e atua há 6 anos na docência da Educação Infantil, em São Paulo e no DF. No ano de 2024, está tendo sua primeira experiência como professora de uma criança vinda de outro país.

Algumas crianças que eu já conhecia vieram me abraçar, mas havia crianças novas na turma. Nesse primeiro momento, Catherine não se aproximou muito de mim. Minha proposta para esse primeiro encontro com as crianças era conversar sobre a pesquisa e fazer observação etnográfica com o objetivo de pensar propostas para os encontros futuros.

Fizemos uma roda no chão da sala e começamos a conversar, mas as crianças estavam muito agitadas ou performativas (nas palavras da professora Marina) com minha presença e todas queriam falar ao mesmo tempo. Sem conseguirmos nos comunicar, propus um jogo às crianças: Testa, nariz e queixo, um jogo do repertório do TO, utilizado para desmecanizar o corpo.

⁴⁰ Na SEEDF, as turmas de Classe Comum Inclusiva da Educação Infantil são aquelas nas quais não existem matriculadas crianças neuro diversas e com deficiência. Por esse motivo, costumam ser as turmas “mais cheias” da escola, podendo chegar a 28 crianças matriculadas.

⁴¹ Conheci a professora Cibele em outro momento na escola, quando ela atuou como coordenadora pedagógica, por alguns meses.

Como dito anteriormente, os exercícios e jogos do repertório do TO não foram pensados para as crianças. Neste sentido, jogar com crianças pequenas da Educação Infantil foi um desafio. Para que a jogabilidade fosse possível com crianças de 4 a 6 anos de idade, fiz adaptações de alguns jogos, como o próprio Boal sugeria que se fizesse para os diferentes contextos.

Como jogar testa, nariz e queixo?

É semelhante ao jogo dos contrários, mas o enfoque aqui é o rosto. O condutor do jogo coloca a mão na testa, no nariz ou no queixo e os demais participantes devem se guiar pela fala do condutor e não por seus gestos. Neste sentido, para desmecanizar o corpo o condutor diz uma parte do corpo (testa) e toca em outra parte (queixo).

Com o desafio de jogar com crianças de 5 e 6 anos enquanto condutora do jogo, propus fazermos algumas rodadas falando e tocando a mesma parte do corpo. Quando as crianças entraram no jogo, fiz a condução da maneira proposta por Augusto Boal. As crianças se envolveram com a proposta do jogo, riram quando alguém se confundia e não tocava a parte falada. É interessante notar que a dificuldade de comunicação verbal com as crianças desapareceu quando as corporalidades entraram em cena.

E assim, o jogo abriu espaço para o diálogo sobre a pesquisa com as crianças. Apresento a seguir algumas falas das crianças que consideramos representativas desse momento de interação:

Ivone: O que vocês acham que eu estou fazendo na turma de vocês?
(Meu nome é Ivone, sou professora de crianças como a professora Cibele, estudo Teatro na UnB e estou aqui para convidar vocês para pesquisar junto comigo)⁴²

Criança: *É por causa da Catherine.*

Criança: *Você tá fazendo uma pesquisa. A tia Cibele falou.*

Ivone: *Vou contar um pouco sobre a pesquisa... Eu estou na UnB estudando e vou pesquisar com vocês. Vocês querem ser pesquisadores também?*

Criança: *Como é ser pesquisador? Tem que escrever?*

Ivone: *Pesquisadora estuda, escreve sobre algum assunto e a pesquisa que faremos é sobre as crianças imigrantes e refugiadas nas escolas, as crianças que nasceram em outro país.*

Catherine: *Eu nasci na Taiwan. É longe daqui.*

(Algumas crianças inventaram nacionalidades para dizer que nasceram em outro país, entre eles: China, Japão e Estados Unidos).

⁴² Hoje em vez da pergunta feita eu me apresentaria desta maneira às crianças porque sei que expus Catherine. Mas, sei que foi durante o processo que me tornei pesquisadora e aprendi com essa situação.

Ivone: Vamos fazer jogos, brincadeiras, ouvir histórias, conversar e observar para ver como está sendo para Catherine estudar na escola brasileira; Como ela se sente na escola; Como vocês se sentem em ter uma colega que veio de outro país; Do que vocês gostam de brincar...

Neste momento de interação com as crianças notamos que elas demonstram interesse e curiosidade pelo processo de pesquisa, querendo saber o que faz uma pesquisadora. Foi interessante que Catherine se apresentou como uma criança, em contexto de migração, ao dizer que nasceu em Taiwan. E na busca por interação, as crianças entram no jogo de apresentação e inventaram nacionalidades para contar de suas origens.

No momento seguinte, apresentei o TALE às crianças dizendo: “Quem quiser ser pesquisador(a) comigo vai precisar escrever seu nome nesse documento, se desenhar e assinar”. As crianças ficaram curiosas ao ver a minha foto e a da minha orientadora na folha e algumas disseram: *“É você na foto, tia Ivone? E a outra pessoa, quem é?”* Respondi que era minha professora de teatro da UnB. Após as crianças concordarem, fizemos conforme o combinado. O mesmo procedimento acerca do TALE foi realizado com todas as turmas participantes da pesquisa⁴³.


⁴³ No processo de escrita, optamos por não inserir o TALE de todas as crianças colaboradoras para dar fluidez à leitura.

Figura 9 – TALE Catherine


**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA MENOR DE IDADE**

Eu, _____
 aceito participar da pesquisa intitulada *Infâncias protagonistas: uma proposta colaborativa de criação de políticas públicas para a integração de crianças imigrantes e refugiadas em escolas brasileiras*, pesquisa de Mestrado vinculada "O acolhimento e a integração de crianças imigrantes e refugiadas nas escolas da infância da rede pública de ensino do Distrito Federal", feita pela professora da Educação Infantil da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) e pesquisadora da UnB (PPG CEN) Ivone Garcia Marins. Autorizo também o registro por meio de fotografia, vídeo, áudio e a coleta de grafismos e outros registros gráficos por mim produzidos.


Brasília/DF, ___/___/2024




Assinatura da criança



Espaço para o polegar, caso necessário.




Olá! Eu sou a Luciana Hartmann, professora de teatro da Universidade de Brasília - UnB, que orienta a pesquisa da professora Ivone. Se quiser falar comigo, peça aos seus responsáveis para me enviar um e-mail: lucianahartmann@unb.br



Olá! Eu sou a professora Ivone, a pesquisadora que conduzirá os encontros criativos com vocês. Agradeço a participação e tenho certeza de que iremos nos divertir muito! Se quiser falar comigo, peça a seus responsáveis para me enviar um e-mail: ivone_marins@edu.se.df.gov.br

E você... Quem é?! (Para se apresentar você pode escrever seu nome ou fazer um desenho)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em "Jogos para atores e não atores" de Augusto Boal (2005), o autor divide os jogos e exercícios do TO em 5 categorias de jogos e exercícios: "I - Sentir tudo o que se toca", com jogos iniciais de desmecanização e consciência do corpo; "II - Escutar tudo o que se ouve", com jogos de som e ritmo; "III - Ativando os vários sentidos", em que se procura ativar outros sentidos além da visão; "IV - Ver tudo o

que se olha”, com foco no olhar e jogos de imagens; e “V - A memória dos sentidos”, relacionando “memória, emoção e imaginação”.

A colega da Rede Ana Carolina de Sousa Castro em sua Dissertação (2021), compreendendo o jogo como próprio objeto estético e, partindo da categorização proposta por Boal, realizou adaptações ao seu contexto de pesquisa - utilização dos jogos do TO para Oficinas formativas de professores de artes do Ensino Fundamental no DF, e organizou os jogos, exercícios e técnicas deste modo: jogos de acolhimento, jogos de aquecimento e jogos de engajamento.

Na categorização dos jogos do TO organizada por Castro (2021)

[...] Jogos de Acolhimento, aqueles para se fazer no início dos encontros, enquanto as pessoas vão se “achegando”; Jogos de aquecimento, para acordar e potencializar o corpo, com maior movimentação e inspirar a concentração da turma e Jogos de engajamento e Técnicas do T.O, em que reúno aqueles que têm maior possibilidade de se integrar com as temáticas de opressões trazidas pelas estudantes e que têm potencialidade para engajar o debate sobre os temas. (Castro, 2021, p. 76-77)

Castro adverte que essa nova organização não substitui as categorias criadas por Boal (2005) de sequências de jogos do TO, sendo apenas uma sugestão para que o professor consiga trazer o jogo para dentro da sala de aula, apesar das dificuldades impostas pelo sistema educacional. Concordando com Castro, também realizei adaptações nos jogos propostos às crianças.

As crianças me pediram para jogar mais. Então, convidei-as para um jogo de acolhimento do TO, o qual será apresentado a seguir...

Como jogar Bom dia/ Boa tarde! Meu nome é ... Eu gosto de... Eu não gosto de ...?

Em círculo cada participante apresenta-se dizendo seu nome e, no momento seguinte, faz uma mímica para representar algo de que gosta para que o grupo tente adivinhar. E depois, faz uma mímica para representar algo de que não gosta e o grupo tenta adivinhar.

As crianças envolveram-se no jogo e entre as mímicas realizadas, elas fizeram para Eu gosto de ... (cantar, desenhar, jogar futebol, dançar, nadar) e para Eu não gosto de fizeram ... (barulho, futebol, grito). Algumas permaneceram na roda, mas não quiseram fazer a mímica e outras repetiram os gestos dos colegas. Buscando ser coerente com a etnografia performativa, eu e a professora jogamos

com as crianças e comentei com as crianças brincar junto faz parte de ser pesquisador/a.

Neste sentido, defendo que todo adulto que se propõe a fazer pesquisa COM crianças, escolhendo metodologias onde as relações entre os pares são mais horizontalizadas, precisa estar disponível à escuta sensível, ao compartilhamento de ideias e opiniões, a brincar, desenhar, modelar, cantar, jogar e performar junto com elas. Assim, como propõe a etnografia performativa, a pesquisa é construída de maneira colaborativa entre adultos e crianças.

Assim sendo, caso a pesquisa não considere a colaboração das crianças, apague e negue a escuta de suas vozes e corpos será uma pesquisa SOBRE crianças.

No final da manhã ganhei cartas das crianças e recebi elogios pelos jogos realizados *“Tia Ivone, eu gostei dos jogos que a gente fez!”*, *“O jogo da testa, nariz e queixo é engraçado, tia”* e convites para jogar mais na próxima semana *“Tia, a gente pode fazer de novo os jogos? Eu gostei”*.

No retorno para casa, fui caminhando e pensando em tudo o que eu tinha vivenciado naquela manhã junto às crianças: as alegrias, os desafios, o carinho.

1.3.2 O segundo começo - Jardim de Infância Ipê roxo

Assim como na escola de Catherine, o segundo começo no Jardim Ipê roxo aconteceu em meados do mês de março de 2024. A escola também localiza-se na RA do Plano Piloto - Asa Norte - e atende crianças do 1º e 2º períodos da Educação Infantil (4 a 6 anos), com 5 turmas no período matutino e 5 turmas no período vespertino.

O prédio da instituição é de alvenaria com 5 salas de referência com espaço para casinha de brinquedos dentro da sala de aula e pátio externo anexo a cada sala, parque de areia, pátio emborrachado descoberto e pátio coberto.

Mabel está matriculada em uma turma de 2º Período (crianças entre 5 e 6 anos), uma Classe Comum Inclusiva que tem 21 crianças. A menina já estudou na escola no ano anterior.

Rebeca, a professora da turma é licenciada em Pedagogia e tem Pós-graduação em Orientação Educacional. É professora contratada em regime

temporário pela SEEDF há 11 anos. Atua na docência da Educação Infantil há mais de 7 anos (SEEDF e rede privada de ensino) e também atuou na docência do Ensino Fundamental (Alfabetização) e Ensino Especial. Rebeca já foi professora de uma criança afegã e uma criança venezuelana no Ensino Fundamental I, na SEEDF.

Como a escola fica um pouco distante da minha casa, neste dia fui de carro. Ao chegar, toquei o interfone e fui recebida pelo guarda que estava na portaria da escola. Apresentei-me e ele me levou à direção. A vice-gestora recebeu-me com um abraço de boas-vindas. Em seguida, conduziu-me à turma da professora Rebeca.

Ao chegar, as crianças estavam sentadas em roda no chão. Fui recebida pela professora Rebeca com um abraço. Ela convidou-me para sentar na roda junto com as crianças. Olhei para elas curiosa querendo saber quem era Mabel. Disse bom dia e, algumas crianças, vieram me abraçar. Assim como Catherine, Mabel não se aproximou de mim neste momento, preferindo ficar sentada. Diferentemente do Jardim ipê amarelo, as crianças estavam mais tranquilas com minha presença, com exceção de uma. Pareciam curiosas para conhecer-me.

Quando estávamos na roda, algumas crianças brasileiras, falaram: *“Tia, você está aqui por causa da Mabel. A tia Rebeca contou. Esta é a Mabel”* (apontando para ela), *“Ela é tímida e fala baixinho”*. Diante dos comentários senti que Mabel ficou desconfortável, pois baixou a cabeça sem nada dizer e evitou interações. E me perguntei: Por que as crianças pensam isso de Mabel? Talvez o tempo pudesse me responder.

À época, levantei as seguintes hipóteses para, tanto as crianças quanto algumas professoras, considerarem as crianças tímidas. A primeira: A estrutura do sistema educacional, com salas de aula superlotadas, professoras sem auxiliar dificultam a proposição de momentos de escuta e diálogo e, quando existem, geram uma competição pelo tempo de fala. E a segunda: as crianças, muitas vezes, têm vergonha e medo de se comunicar em sua língua mãe e não serem compreendidas⁴⁴.

Antes das crianças irem para o parque, fiz o jogo do repertório do TO: Testa, nariz e queixo com elas. Como estavam mais tranquilas que na escola ipê amarelo foi possível deixá-las conduzir o jogo também. As crianças envolveram-se com a proposta e divertiram-se, especialmente, quando alguém não tocava corretamente a parte do corpo falada pelo condutor.

⁴⁴ No desenvolvimento da escrita, Mabel confirmou uma das hipóteses, como o leitor verá.

Em outro momento da manhã, propus um jogo de apresentação, inventado por mim, o qual nomeei de “Nome falado e nome ritmado”.

Como jogar “Nome falado e nome ritmado”?

Cada participante diz seu nome e, no momento seguinte, escolhe um gesto para representar cada pedaço (sílabas) do seu nome. E, ao final, todos repetem.

Iniciei o jogo falando: “*Meu nome é Ivone*”. Escolhi um gesto para representar cada sílaba e disse: “*Vou representar meu nome assim...*” I - bati no peito com a mão direita, VO - bati no peito com a mão esquerda e NE - palma na frente do peito). Na sequência, cada criança se apresentou e a professora Rebeca aceitou meu convite, jogando com a gente.

As crianças envolveram-se com o jogo de apresentação, fazendo gestos criativos e divertidos. Algumas crianças solicitaram minha ajuda ou da professora para criar seus gestos. Teve um menino da turma que não quis participar e ficou sentado em sua cadeira nos observando. A professora insistiu mais de uma vez para que a criança viesse para a roda, mas eu disse que não tinha problema se não estivesse com vontade de participar. Ela comentou: “*Comigo não tem isso! Tem que estar junto com todo mundo*”. Mas, por fim, autorizou que o menino apenas observasse o jogo.

Após o lanche, fizemos uma roda e conversamos sobre a pesquisa. Apresentamos, a seguir, algumas falas das crianças que consideramos representativas desse momento de interação: “*Você está na escola por causa da Mabel. A tia falou.*” Ao dizer que a pesquisa era com crianças imigrantes e refugiadas das escolas de Educação Infantil, surgiu a pergunta: “*Crianças imigrantes e refugiadas? O que é isso, tia?!*” Neste momento, vi a necessidade de explicar a elas de um modo mais simples e disse: “*São crianças que não nasceram no Brasil. Elas nasceram em outros lugares e por motivos diversos vieram morar no Brasil.*” Neste momento, as crianças começaram a contar onde nasceram e, entre as respostas estavam: Brasil, Brasília, Maranhão, “*Eu nasci no hospital*”. Ao perguntar para Mabel onde ela nasceu. Respondeu-me: “*No Brasil.*” As crianças me perguntaram: “*O que faz uma pesquisadora, tia?*” e “*Criança pode ser pesquisadora?*” Após explicar às crianças o que faz uma pesquisadora e dizer que

criança pode sim pesquisar, convidei-as para assinar o TALE, mostrando a folha e dizendo: “*Quem quiser pesquisar junto comigo é só assinar esse documento aqui*”.


Todas as crianças aceitaram. Foi interessante que, assim como no Jardim ipê amarelo, as crianças ficaram interessadas e curiosas ao ver minha foto e da Luciana na folha e fizeram perguntas semelhantes: “*Tia, é você na foto?*”, “*Quem é essa mulher na outra foto?*”


Figura 10 – TALE Mabel

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA MENOR DE IDADE


Eu, _____

aceito participar da pesquisa intitulada *Infâncias protagonistas: uma proposta colaborativa de criação de políticas públicas para a integração de crianças imigrantes e refugiadas em escolas brasileiras*, pesquisa de Mestrado vinculada “*O acolhimento e a integração de crianças imigrantes e refugiadas nas escolas da infância da rede pública de ensino do Distrito Federal*”, feita pela professora da Educação Infantil da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) e pesquisadora da UnB (PPG CEN) Ivone Garcia Marins. Autorizo também o registro por meio de fotografia, vídeo, áudio e a coleta de grafismos e outros registros gráficos por mim produzidos.


Brasília/DF,  / 2024




Assinatura da criança



Espaço para o polegar, caso necessário.




Olá! Eu sou a Luciana Hartmann, professora de teatro da Universidade de Brasília - UnB, que orienta a pesquisa da professora Ivone. Se quiser falar comigo, peça a seus responsáveis para me enviar um e-mail: lucianahartmann@unb.br



Olá! Eu sou a professora Ivone, a pesquisadora que conduzirá os encontros criativos com vocês. Agradeço a participação e tenho certeza de que iremos nos divertir muito! Se quiser falar comigo, peça a seus responsáveis para me enviar um e-mail: ivone.marins@edu.se.df.gov.br

E você... Quem é ?! (Para se apresentar você pode escrever seu nome ou fazer um desenho)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Neste momento, gostaria de abrir uma janela para refletir sobre o questionamento sobre a possibilidade das crianças serem pesquisadoras.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso (2018), a pesquisadora e colega da Rede Ana Carolina de Sousa Castro propõe o encontro das crianças com o dramaturgo Augusto Boal e o educador Paulo Freire. Apesar de Boal e Freire não mencionarem as crianças, concordamos com Castro no sentido de que elas são oprimidas, na medida em que são silenciadas pelo sistema que as impede de expressar seus modos de ser e estar no mundo. Em suas reflexões, Castro (2018) aponta que cada um em sua área de conhecimento, Boal no Teatro e Freire na Educação, desenvolve ferramentas operativas que possibilitam ao sujeito oprimido libertar-se das opressões sofridas.

A conexão entre Boal (2005; 2019) e Freire (1987; 1996) é profunda, pois ambos acreditavam que a educação e a arte são ferramentas de libertação. E a relação entre o “spect-ator” em Boal e a amorosidade em Freire reside na transformação do sujeito passivo em um sujeito histórico e consciente. Assim, a amorosidade pensada enquanto acolhimento possibilita a criação de vínculos com as crianças. E a união de amorosidade ao conceito de “spect-ator” possibilita às crianças deixar de ser espectadoras, assumindo o protagonismo de seu mundo de vida.

Meu planejamento para esse primeiro encontro com as crianças era conhecê-las, apresentar a proposta da pesquisa e fazer observação etnográfica, estando disponível todo o tempo em que estivesse em campo: brincando, conversando, contando histórias, jogando e performando junto com elas.

Convidei as crianças para outro jogo do repertório do TO: Homenagem a Magritte, um convite a pensar na polissemia da imagem de um objeto.

Como jogar Homenagem a Magritte?

Em círculo, coloca-se um objeto no centro (escolhi um pincel de quadro branco⁴⁵) e o condutor diz: *“Esta garrafa não é uma garrafa, então o que será?”*, e cada participante terá o direito de usar a garrafa em relação ao seu próprio, fazendo a imagem que quiser, estática ou dinâmica, dando ao objeto *garrafa* o sentido que quiser. É importante ressaltar que o participante não pode falar ao realizar a

⁴⁵ Existe uma infinidade de objetos possíveis de serem utilizados no jogo. Eu já joguei com: uma caneta, uma garrafa, uma cadeira, uma echarpe.

transformação do objeto. Os demais participantes tentam adivinhar em que o objeto foi transformado.

As crianças envolveram-se com a proposta do jogo e o pincel foi transformado em: flauta, varinha mágica, espiga de milho, batuta, lápis entre outros. Algumas crianças repetiram as criações dos pares, inclusive Mabel. Quando ela pegou o pincel, ficou olhando para o chão. Perguntei-lhe se queria participar do jogo e balançou a cabeça positivamente. Perguntei-lhe: *“Em que você vai transformar o pincel?”* E ainda, olhando para o chão, fez o gesto de tocar uma flauta de modo bastante rápido.

Nesse primeiro dia de campo na escola de Mabel notei que o modo de ser e estar criança na sala de aula foi diferente do observado na escola de Catherine: aqui as crianças conseguem sentar na roda, escutar as propostas, respeitam o momento de fala dos pares e conseguem esperar sua vez de falar e jogar.

Mabel não se aproximou de mim logo que cheguei, mas ao longo da manhã foi ficando cada vez mais perto até que me abraçou. A menina aceitou participar de todos os jogos propostos. Ao contar-me sobre sua família, notei que fala bem português, com leve acento espanhol. Trago na sequência, um pouco da nossa conversa...

Mabel: *Eu moro com meu pai, minha mãe e minha avó.*

Ivone: *Como é o nome do seu pai?*

Mabel: *Miguel.*

Ivone: *E da sua mãe?*

Mabel: *É María.*

Ivone: *E a sua avó?*

Mabel: *Minha avó cuida de mim quando os meus pais estão no trabajo (trabalho).*

Diferentemente do Jardim ipê amarelo, decidi passar a manhã com as crianças e a professora e, no final da manhã, os responsáveis assinaram o TCLE⁴⁶. Por volta das 11h30 despedi-me das crianças e fui receber as assinaturas dos responsáveis no documento. Apesar de não conhecê-los, todos foram muito acolhedores. Entre as falas deles, destaco: *“Meu filho já comentou que tem uma*

⁴⁶ Fiquei na escola até 12h50 e conheci uma criança indígena venezuelana do turno vespertino que ficou comigo enquanto os responsáveis assinavam o TCLE. O menino chega bem cedo à escola porque vem com o transporte escolar da SEEDF. Perguntei seu nome, mas não me respondeu. Pediu uma folha e uma caneta e desenhou. Perguntei-lhe o que tinha desenhado e apontou para si. Eu disse: *“É você no desenho!”* Ele balançou a cabeça positivamente. Convidou-me a desenhar, entregando-me a caneta. Eu me desenhei e disse: *“Aqui sou eu e meu nome é Ivone”*. O menino me olhou e sorriu.

coleguinha venezuelana”, “E na turma tem alguma criança “estrangeira”⁴⁷? De qual nacionalidade?”, “Minha filha não veio para escola hoje, mas eu recebi o recado e vim assinar o documento. Olha, parabéns pela pesquisa! É muito importante esse trabalho que você está desenvolvendo”. Quando o pai de Mabel assinou o TCLE contou-me que estão no Brasil há 5 anos. Enquanto o pai assinava o documento, a menina abraçou-me carinhosamente.

No retorno para casa, vim refletindo sobre tudo o que vivenciei naquela manhã na escola de Mabel: sorrisos, abraços, carinhos, desafios. A resposta da menina à pergunta sobre onde ela havia nascido ainda martelava em minha cabeça: Por que ela disse que nasceu no Brasil? Sabia que o tempo me daria esta resposta.

1.3.3 O terceiro começo - Centro de Ensino Fundamental Ipê rosa

O terceiro começo no Jardim ipê rosa aconteceu no final do mês de março de 2024. A escola também localiza-se na RA do Plano Piloto - Asa Norte - e atende crianças do 1º e 2º períodos da Educação Infantil (4 a 6 anos), crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e adolescentes do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental II. Três turmas de Educação Infantil são atendidas no período matutino e cinco turmas no período vespertino.

O prédio da instituição é de alvenaria e tem: brinquedoteca, quadra coberta, parque descoberto com piso emborrachado, parque de areia, biblioteca, refeitório, auditório, horta e pátio coberto.

Como a escola é distante da minha casa, fui de carro. Neste mesmo dia, eu tinha ido ao Jardim ipê amarelo pela manhã. Se fosse realizar a pesquisa hoje, eu não faria a parte empírica da pesquisa em duas escolas no mesmo dia porque foi muito cansativo para mim, tanto física quanto mentalmente. Mas, naquele momento, organizei minhas idas à campo de acordo com os horários disponibilizados pelas gestoras e professoras das escolas.

Nesta escola as crianças estavam matriculadas em três turmas diferentes. Diferentemente dos outros dois Jardins, eu não tive a oportunidade de conversar com as professoras antes de iniciar o campo. Fui apresentada a elas, pela vice-gestora, de maneira rápida na porta das salas no dia em que fui conhecer a

⁴⁷ Como mencionado anteriormente, o termo “estrangeiro” não é mais usado. Atualmente, utiliza-se o termo “migrante”.

escola. O combinado com a gestão da escola foi fazer um revezamento entre as turmas durante o período em que estaria realizando o campo na escola.

Neste primeiro dia eu fiquei um pouco em cada turma, mas nas semanas seguintes fiquei uma semana em cada turma, sendo que no início e no final do turno, os responsáveis assinaram o TCLE. Aliás, demorei algumas semanas para conseguir a assinatura de todos os responsáveis no TCLE porque eram muitas crianças. Além disso, algumas crianças iam para a escola no transporte escolar ou com irmãos mais velhos, o que impediu um diálogo com as famílias para aprofundar algumas questões sobre a rotina das crianças e conhecer melhor a história do projeto e processo migratório da família.

De maneira geral, os responsáveis foram receptivos e acolhedores comigo e com a pesquisa. Entre as falas deles, destaco: *“É muito interessante o tema da sua pesquisa. Cada vez tem mais crianças “estrangeiras”⁴⁸ chegando nas escolas, né?! Sua pesquisa é muito importante. Parabéns! E boa sorte no Mestrado. Que dê tudo certo!”⁴⁹*. A mãe de Elsa, criança venezuelana, matriculada numa turma de 1º Período disse: *“Esse acolhimento na escola é muito importante para as crianças e para as famílias. Eu gosto muito desta escola”*.

Diferentemente das outras duas escolas, houve situações particulares aqui: uma mãe que não quis colocar o número de seu documento do TCLE e uma mãe que perguntou se eu poderia preencher o documento porque ela não sabia escrever. Ela parecia nervosa ao dizer que demorava para assinar seu nome. Tranquilei-a dizendo que não tinha pressa e que poderia assinar com calma. Essa situação mexeu comigo pois, quando eu era jovem, minha mãe era analfabeta e presenciei situações parecidas com essa, nas quais ela pedia para as pessoas preencherem documentos para ela assinar e, algumas vezes, eu mesma o fazia. Nestas situações, as pessoas reagiam de maneiras diferentes: umas muito acolhedoras e gentis e outras, rudes e grosseiras.

No momento seguinte, apresentarei as professoras das turmas: Sabrina, Larissa e Fernanda.

⁴⁸ Como mencionado anteriormente, o termo “estrangeiro” não é mais usado. Atualmente, utiliza-se o termo “migrante”.

⁴⁹ Mãe de uma criança brasileira que trabalha na escola como Educadora Social Voluntária (ESV): é um profissional contratado por meio de Edital pela SEEDF para auxiliar em funções diversas nas escolas. Porém, na maioria das escolas que conheço, eles são alocados em turmas com crianças neurodivergentes matriculadas. Esses profissionais cumprem 4 horas diárias de trabalho nas escolas e recebem uma ajuda de custo pelos serviços prestados, sendo que alguns dobram o turno de trabalho.

A professora Sabrina é licenciada em Pedagogia e tem Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Ela atua há 7 anos como professora contratada em regime temporário pela SEEDF e tem experiência, desde muito jovem, com crianças pequenas. Certa vez ela me contou: *“Eu sempre estive no meio de crianças. Minha tia era “crecheira”, cuidava de crianças em casa. E eu sempre ajudei a cuidar das crianças.”* Ela tem experiência de 12 anos na Educação Infantil e de 9 anos no Ensino Fundamental e já foi professora de uma criança africana e duas crianças venezuelanas na Educação Infantil e com uma criança japonesa e uma criança estadunidense no Ensino Fundamental I, na SEEDF.

Perguntei à professora Sabrina qual era a nacionalidade da criança africana, mas ela não soube me responder. Provavelmente, a professora Sabrina, assim como minha orientadora, a banca examinadora, eu e grande parte da sociedade brasileira, não aprendemos na escola quantos países tem a África nem o nome de cada um deles, quem dirá outras questões importantes referentes a eles. Essa situação reflete o racismo estrutural do sistema que perpassa também os currículos escolares, uma vez que não aprendemos sobre a diversidade social, política, econômica e cultural africana e sua importância para o mundo, mesmo com as Leis 10.639/03⁵⁰ e 11.645/08, vigentes há mais de 20 anos em nosso país.

A professora Larissa é licenciada em Pedagogia. É uma professora contratada em regime temporário pela SEEDF que iniciou na docência em 2024. Em uma das idas à campo, contou-me que está gostando de atuar como professora, mas que é muito desafiador.

A professora Fernanda é licenciada em Pedagogia e tem Pós-graduação em Leitura e Produção Textual. É uma professora contratada em regime temporário pela SEEDF e atua há 2 anos na docência. Em 2024, teve sua primeira experiência como professora da Educação Infantil. Atuou como professora de uma criança africana do Ensino Fundamental I, na rede particular de ensino. Em uma das idas à campo, contou-me que está sendo bastante desafiador atuar como professora da Educação Infantil e que, pretende retornar para o Ensino Fundamental, no próximo ano.

⁵⁰ A Lei nº10.639/03 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas (públicas e privadas) do Brasil. Foi complementada pela Lei nº11.645/08 que ampliou essa obrigatoriedade para o ensino de História e Cultura Indígena.

Minha proposta para este primeiro encontro era conhecer as crianças, conversar um pouco sobre a pesquisa e assinar o TALE com elas, mas não houve tempo suficiente.

Na turma da professora Sabrina

Primeiro conheci a turma da professora Sabrina, uma Classe Comum Inclusiva de 1º Período (crianças entre 4 e 5 anos) com 22 estudantes matriculados, sem a presença de ESV. As crianças, em contexto de migração e refúgio, matriculadas na turma são Evelyn e Luis.

Ao chegar na sala da professora Sabrina vi que a mãe de Luis tentava comunicar-se em espanhol com a professora que não compreendia. Ofereci ajuda para mediar a situação: ela explicava o motivo da ausência da criança às aulas - a chegada da *abuela* da Venezuela. Em momento posterior, retornaremos a essa cena.

As crianças estavam sentadas em roda no fundo da sala. Ao entrar, sentei-me numa cadeira ao fundo e fiquei observando. Ao finalizar este momento, convidou-me para entrar na roda. Apresentei-me para as crianças e falei um pouquinho sobre a pesquisa. Apresento, alguns trechos, dessa conversa com as crianças:

*Meu nome é Ivone. Vocês sabem que eu já trabalhei com a professora Sabrina em outra escola?*⁵¹

Criança: Você é professora que nem a tia Sabrina?

Ivone: Sou professora de crianças pequenas, da Educação Infantil que nem vocês. Mas, agora eu estou estudando na Universidade, na UnB.

Criança: Estudando o que, tia?

Ivone: Estou fazendo uma pesquisa com as crianças que nascem em outro país e vem para o Brasil.

Professora Sabrina: Isso! Crianças como a Evelyn e o Luis que nasceram na Venezuela e estudam na nossa turma.

Criança: E o que você vai fazer com a gente, tia?

Ivone: Nós vamos ser pesquisadoras e pesquisadores juntos. Vamos brincar, contar histórias, jogar, fazer atividades artísticas, cantar, dançar. Vocês querem pesquisar comigo?

Crianças: Sim!

(Escutei muitas vozes respondendo positivamente à minha pergunta).

Ivone: Então, na próxima semana vamos preencher e assinar o Termo da pesquisa, onde diz que vocês querem pesquisar junto comigo.

⁵¹ A professora Sabrina trabalhou comigo no Jardim ipê amarelo no ano de 2018. Éramos professoras de turmas do 2º Período da Educação Infantil.

Figura 11 – TALE Evelyn

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA MENOR DE IDADE


Eu, Luciana Hartmann

aceito participar da pesquisa intitulada Infâncias protagonistas: uma proposta colaborativa de criação de políticas públicas para a integração de crianças imigrantes e refugiadas em escolas brasileiras, pesquisa de Mestrado vinculada "O acolhimento e a integração de crianças imigrantes e refugiadas nas escolas da infância da rede pública de ensino do Distrito Federal", feita pela professora da Educação Infantil da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) e pesquisadora da UnB (PPG CEN) Ivone Garcia Marins. Autorizo também o registro por meio de fotografia, vídeo, áudio e a coleta de grafismos e outros registros gráficos por mim produzidos.

Brasília/DF, 02/04/2024


Assinatura da criança

Assinatura da criança




Olá! Eu sou a Luciana Hartmann, professora de teatro da Universidade de Brasília - UnB, que orienta a pesquisa da professora Ivone. Se quiser falar comigo, peça aos seus responsáveis para me enviar um e-mail: lucianahartmann@unb.br

Espaço para o polegar, caso necessário.



Olá! Eu sou a professora Ivone, a pesquisadora que conduzirá os encontros criativos com vocês. Agradeço a participação e tenho certeza de que iremos nos divertir muito! Se quiser falar comigo, peça a seus responsáveis para me enviar um e-mail: ivone.marins@edu.se.df.gov.br

E você... Quem é?! (Para se apresentar você pode escrever seu nome ou fazer um desenho)



Fonte: Acervo da pesquisadora.


Figura 12 – TALE Luís

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA MENOR DE IDADE

Eu, _____


aceito participar da pesquisa intitulada Infâncias protagonistas: uma proposta colaborativa de criação de políticas públicas para a integração de crianças imigrantes e refugiadas em escolas brasileiras, pesquisa de Mestrado vinculada "O acolhimento e a integração de crianças imigrantes e refugiadas nas escolas da infância da rede pública de ensino do Distrito Federal", feita pela professora da Educação Infantil da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) e pesquisadora da UnB (PPG CEN) Ivone Garcia Marins. Autorizo também o registro por meio de fotografia, vídeo, áudio e a coleta de grafismos e outros registros gráficos por mim produzidos.

Brasília/DF, ___/___/2024




Assinatura da criança

Espaço para o polegar, caso necessário.




Olá! Eu sou a Luciana Hartmann, professora de teatro da Universidade de Brasília - UnB, que orienta a pesquisa da professora Ivone. Se quiser falar comigo, peça aos seus responsáveis para me enviar um e-mail: lucianahartmann@unb.br



Olá! Eu sou a professora Ivone, a pesquisadora que conduzirá os encontros criativos com vocês. Agradeço a participação e tenho certeza de que iremos nos divertir muito! Se quiser falar comigo, peça a seus responsáveis para me enviar um e-mail: ivone.marins@edu.se.df.gov.br

E você... Quem é ?! (Para se apresentar você pode escrever seu nome ou fazer um desenho)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Neste diálogo com as crianças, quero destacar que, diferentemente das outras duas escolas, tentei explicar para as crianças de um modo mais simples o que significa estar em contexto de migração e refúgio. Assim como nas outras escolas, também demonstraram curiosidade e interesse por saber mais sobre a pesquisa e sobre ser pesquisador e pesquisadora.

Assim como observei no Jardim ipê roxo, as crianças conseguem prestar atenção aos pares e esperar sua vez.

No momento seguinte, convidei as crianças para jogar: Testa, nariz e queixo. Porém, sugeri pequenas alterações em relação à realização do jogo nas outras escolas porque as crianças eram menores (4 e 5 anos).

Iniciamos localizando estas três partes em nosso corpo. Depois, dei os comandos falando e tocando a mesma parte do corpo (testa-testa, nariz-nariz, queixo-queixo). E na sequência, fizemos o jogo do modo pensado por Boal (falar uma parte - a testa e mostrar outra - o queixo), mas notei muita dificuldade entre crianças. Então, propus nova alteração: falar e mostrar a mesma parte do corpo, porém em ritmos diferentes (lento, normal, rápido). Deste modo, as crianças entenderam a proposta e conseguimos jogar.

Em seguida, propus o jogo “Nome falado e nome ritmado”. Entre as crianças da turma, foi interessante constatar o quanto elas repetiram os gestos realizados anteriormente pelos pares.

E para finalizar, jogamos “Boa tarde! Meu nome é ... Eu gosto de... Eu não gosto de ... As crianças envolveram-se no jogo, mas algumas pediram ajuda para a professora Sabrina para pensar em como representar o que gostavam e não gostavam de fazer, sem utilizar palavras. Entre as coisas que as crianças gostam estavam: cantar, dançar, desenhar, brincar de boneca, jogar futebol. Já entre as coisas que as crianças não gostam estavam: brigar, xingar, bater.

Durante o tempo em que estive na turma, Evelyn e Luis falaram muito pouco, mas aceitaram participar dos jogos propostos. Neste dia, não foi possível perceber se as crianças falam em espanhol ou português.

Despedi-me da professora Sabrina e das crianças e fui para a outra turma...

Na turma da professora Larissa

A turma da professora Larissa é uma Classe Comum Inclusiva de 1º Período (crianças entre 4 e 5 anos) com 19 estudantes matriculados, com a presença de ESV⁵². Elsa é a criança venezuelana matriculada na turma.

Ao chegar na turma, a professora Larissa me apresentou às crianças dizendo que eu era pesquisadora da UnB e iria fazer pesquisa na turma. Como as crianças modelavam com massinha preferi fazer observação etnográfica naquele momento.

Após um tempo, a professora convidou as crianças para sentar na roda⁵³. Diante da situação desafiadora em que me entrava, decidi fazer o jogo: Testa, nariz e queixo, da mesma maneira que fiz na turma da professora Sabrina. As crianças envolveram-se com o jogo e quando notei que estavam mais tranquilas e concentradas, disse que gostaria de conhecê-las melhor.

Então, convidei-as para jogar “Nome falado e nome ritmado”. Iniciei fazendo para cada sílaba do meu nome um gesto: I- bati com a mão direita na perna direita, VO - bati com a mão esquerda na perna esquerda e NE - estalei os dados na altura do peito. Assim como nas outras escolas, observei que o recurso da imitação está sempre presente. Elsa estava muito envolvida e interessada pelo jogo e apresentou-se assim: EL - estalo de dedos na altura dos ombros, SA - fez um coração com as mãos na altura do peito.

Depois de jogar com as crianças, tentei retomar a conversa sobre a pesquisa com as crianças.

Ivone: Eu sou professora de crianças pequenas como a professora Larissa, mas agora estou estudando na UnB.

Criança: Eu já fui na UnB.

Ivone: Que legal. Lá é muito bonito, né?! O que você foi fazer na UnB?

Criança: Tem árvores e muitos prédios. Minha mãe trabalha lá e fui com ela.

Ivone: Estou pesquisando em quatro escolas de Educação Infantil, como a de vocês, que tem crianças que vieram de outros países para morar no Brasil.

Ivone: Aqui na turma de vocês tem alguma criança que nasceu em outro país?

⁵²A ESV faz revezamento entre as turmas das professoras Larissa e Fernanda. Na turma de Larissa, auxilia com uma criança em acompanhamento pela Orientação Educacional da escola.

⁵³ Ao sentarmos na roda, um menino que estava sempre próximo à professora começou a xingá-la e fazer uns barulhos muito alto com a boca enquanto eu tentava me apresentar às crianças. A professora saiu da sala dizendo que ficaria no parque com a criança para que eu pudesse conversar sobre a pesquisa com a turma. Esse começo foi muito difícil para mim, pois eu não conhecia as crianças, não sabia o nome delas e, com a ausência da professora, a proposta inicial não fluiu muito bem.

(As crianças ficaram em silêncio. Elsa também não respondeu à minha pergunta⁵⁴).

Ivone: *Aqui na escola de vocês tem crianças que nasceram na Venezuela e em Cuba.*

(E olhando para Elsa, disse: “A Elsa nasceu na Venezuela).

(Elsa sorrindo, disse com acento espanhol...)

Elsa: *Sí, yo nací en Venezuela. Mas, agora tô aqui no Brasil.*

É interessante refletir sobre o fato de que Elsa, apesar de ter silenciado sobre seu país de origem num momento inicial, depois confirmou minha afirmação de que nasceu na Venezuela. Mas, marcou em sua fala que agora está no Brasil.

Gostaria de conversar um pouco sobre ser pesquisador/a com as crianças, mas começaram a se dispersar novamente.

Como eu estava sozinha com elas, decidi propor o jogo “Boa tarde, meu nome é ... Eu gosto de... Eu não gosto de ... Comecei o jogo dizendo: Meu nome é Ivone. Eu gosto de ... (fiz a mímica para representar - nadar) Eu não gosto de ... (fiz a mímica para representar - barulho, tapando meus ouvidos com as mãos para elas adivinharem). Convidei as crianças para jogar e entre as representações do que gostavam de fazer surgiu: jogar futebol, brincar de boneca, ballet. Já entre as representações do que não gostavam de fazer surgiu: escrever, brigar, gritar.

Como nas outras turmas, as crianças também recorreram à imitação dos pares e algumas solicitaram ajuda para pensar na mímica que fariam.

A professora Sabrina bateu à porta para avisar que estava na hora do lanche. Fui procurar a professora Larissa, que estava no parque com o menino. Ela organizou as crianças e seguimos para o refeitório⁵⁵.

Nesse espaço da escola, além de observar as crianças, aprendi muitas coisas com elas, por exemplo, sobre o que gostavam de comer *lá e cá*: *Elsa gosta muito de comer arepas; Aina tinha saudade da comida cubana: arroz amarillo e arroz negro, yuca (mandioca), banana frita e do flan (pudim). Aina disse: “Mi abuela hace el mejor flan del mundo!”*, sobre a rotina familiar: Aina contou-me que a mãe é manicure; Evelyn contou: “Minha mamá trabaja com limpieza. Ela fica muy cansada, senta no sofá e eu levo água fresca pra ela. E ela fala: “Muchas gracias, niña!” Um dia Aina

⁵⁴ O silêncio das crianças mostrou-me que eu não precisa fazer a pergunta daquela forma, pois poderia constranger Elsa. Hoje eu conduziria a conversa dizendo, por exemplo: “Aqui na escola de vocês tem crianças que nasceram em outro país e hoje moram no Brasil...” E deixaria as crianças contarem, questionarem ...

⁵⁵ Das quatro escolas onde o campo foi realizado esta foi a única que tinha um refeitório para as crianças lancharem. Na escola de Mabel existia, no pátio coberto, duas mesas grandes com bancos onde uma vez por semana uma turma lanchava naquele espaço. Nas outras escolas, o lanche é servido na própria sala de aula das crianças.

ensinou-me uma brincadeira de mão que brincava em Cuba, mas infelizmente estava sem celular para gravar o momento.

No refeitório, perguntei à professora Fernanda se eu poderia ir na turma dela após o lanche. Ela concordou, mas advertiu-me de que as crianças ficam muito agitadas nesse retorno à sala de aula.⁵⁶

Na turma da professora Fernanda

A turma da professora Fernanda é uma Classe Comum Inclusiva de 2º Período (crianças entre 5 e 6 anos) com 25 estudantes matriculados, com a presença de ESV. Aina é a criança cubana matriculada na turma.

Ao chegar na turma fui recebida com um abraço pela professora Fernanda. Apresentou-me às crianças que foram muito acolhedoras e carinhosas e, algumas, vieram me abraçar, entre elas Aina. Sentei-me no fundo da sala e fiquei observando a rotina da turma.

Enquanto a professora fazia a rotina no quadro branco, Aina pintou o rosto com um batom e passou glitter. E depois, quando a professora contou uma história, a menina passou cola nas unhas e grudou pedaços de papel picado, inventando unhas fictícias.

No final do dia quando as crianças retornaram do parque, convidei as crianças para jogar Jana Cabana, um jogo do TO na quadra.

Como jogar Jana Cabana?

Dois participantes formam uma cabana e abrigam um terceiro dentro. Há várias cabanas distribuídas no espaço, mas um participante deve sobrar e fica no centro. O objetivo é que ele se insira em uma das cabanas.

Assim, quando o participante disser a palavra-chave “cabana”, aqueles que formam a cabana trocam de posição com os participantes das outras cabanas. Se disser “jana”, todos que estão abrigados na cabana devem sair e procurar outra cabana. Já na palavra-chave “tempestade”, todos os participantes da brincadeira precisam mudar de posição. E devem correr pelo espaço fazendo barulho de tempestade.

⁵⁶ A advertência da professora Fernanda não se confirmou, como vocês poderão ver um pouco mais adiante na escrita.

Após conversar com as crianças sobre o jogo, seguimos para a quadra. Porém, quando chegamos lá os estudantes do Ensino Fundamental II teriam uma aula de capoeira, o que impossibilitou a utilização desse espaço. As crianças ficaram um pouco frustradas assim como eu. Então, retornamos para a sala de aula e conversei com as crianças que compreenderam a situação.

Quando fizemos a roda, chamou minha atenção o fato de que as crianças pareciam tão felizes de estarem no chão: algumas deitavam e se arrastavam, parecendo querer sentir aquele espaço, relacionar-se com ele. Talvez porque, geralmente, a sala era organizada em fileiras, com uma carteira atrás da outra. Nas idas à campo, sempre fazia uma bagunça boa na sala, arrastando as carteiras e cadeiras com a ajuda das crianças e da professora para abrir espaço para os jogos. Partindo da observação da sala de aula, convidamos às seguintes reflexões: Como organizar a sala de aula e a estrutura curricular de modo a possibilitar momentos de brincadeira e jogos dentro do espaço escolar? Em que momentos (não) permitimos às crianças ir ao chão para brincar?

Após esse parênteses reflexivo, retomo a roda de conversa com as crianças: contei-lhes meu nome, que sou professora de crianças como a professora Fernanda e que estudo na UnB. Em razão do tempo, preferi conversar sobre a pesquisa na próxima vez em que estivesse com a turma.

Convidei as crianças e a professora para jogar: Testa, nariz e queixo. Aina sentou-se ao meu lado e envolvida no jogo solicitou permissão para ensinar as partes do corpo em espanhol. Ela dizia a palavra, mostrava em seu corpo. Nós repetíamos em espanhol e depois em português: *frente* (testa), *nariz* (nariz), *mentón* (queixo), *rodillas* (joelho), *boca* (boca), *ojos* (olhos), *orejas* (orelhas), *hombros* (ombros), *pies* (pés) e *manos* (mãos). Ela dizia em espanhol e eu traduzia para as crianças, mostrando a parte do corpo e todos repetiam.

Foi interessante que as crianças notaram que existem palavras que são pronunciadas da mesma maneira nos dois idiomas: nariz e boca. E outras são semelhantes: ojos, orejas, hombros, pies, manos.

Depois de aprendermos as partes do corpo em espanhol com Aina e ensinarmos a ela em português, propus jogarmos utilizando ritmos diferentes: normal, rápido, lento. Aina me pediu para conduzir o jogo e foi curioso que ela não utilizou apenas testa, nariz e queixo, mas outras palavras que tinha nos ensinado.

O envolvimento das crianças no jogo me surpreendeu positivamente, uma vez que a professora tinha me advertido no refeitório sobre a agitação das crianças depois do lanche.

As crianças perguntaram se eu sabia outro jogo e fiz o convite para jogarmos Homenagem a Magritte, utilizando um pincel de quadro branco como na escola de Mabel.

Peguei o pincel no centro da roda e segurando o pincel na posição vertical disse: *“Isto não é um pincel... Isto é ...”* E comecei a fazer movimentos de descascá-lo. As crianças logo descobriram que era uma banana. Devolvi o pincel ao centro e Aina pediu para ser a próxima. Apontei para o pincel ao centro e a menina o pegou.

Segurando o pincel, ela disse: *“No es un pincel... Es...”* e fez o movimento de passar o pincel ao redor dos lábios. As crianças disseram: É um batom. E Aina confirmou: *“¡Lo hicieron bien! ¡Es un pintalabios!”* Uma criança perguntou: *“O que a Aina falou, tia?”* E respondi-lhe: *“Ela disse batom em espanhol que é pintalabios”* As crianças acharam engraçado e riram. Convidei-as para dizer a palavra que acabamos de aprender com Aina. E depois uma criança falou: *“Agora a Aina tem que falar batom pra ela aprender, né tia?!”*

As crianças envolveram-se com a proposta de jogo, transformando o pincel em: sorvete, milho, pirulito, flauta e batom. Mas, diferentemente da turma de Mabel, propuseram transformações difíceis de adivinhar, como: maçã, morango, abacaxi, e cachorro-quente.

Durante o jogo observei que os olhos de Aina brilhavam de felicidade e notei a potencialidade do jogo na inclusão de crianças, contexto de migração e refúgio, na escola. Ao jogar enfrentamos juntos a barreira linguística, partindo das corporalidades para acessar os códigos, o que possibilitou avançar, por meio das trocas linguísticas, aprendizagens colaborativas em relação à linguisticidade.

No parque, notei que Aina buscava as crianças para interagir, mas quando não conseguia brincava sozinha enquanto cantarolava. Houve um momento no qual conversamos um pouco e a menina contou-me: *“Tengo dos (dois) hermanos (irmãos), uno en Brasil y el otro en Cuba”, “¡Mi abuela (avó) me recoge (me busca) en la escuela (escola) porque mi mamá trabaja (trabalha)!”* Como Aina fala espanhol muito rápido, às vezes, não consegui acompanhar a conversa. Ao perguntar sobre a escola, a criança respondeu: *“¡Me gusta mucho la escuela y mi maestra*

(professora). *Ella es muy hermosa* (bonita) *y cariñosa* (carinhosa) *conmigo!*” Ao contar de sua relação com a professora (outridade), Aina, além de enfatizar a importância desta figura, está falando de acolhimento.

Despedi-me da professora e das crianças para continuar recebendo as assinaturas dos responsáveis no TCLE. Muitas crianças vieram me abraçar e perguntaram quando eu voltaria. Aina disse: *“¡Vuelve* (volta) *pronto* (logo) *a nuestra clase, tía!*” Com um sorriso, assenti positivamente.

No retorno para casa fui refletindo sobre a tarde na escola, em como cada turma tem sua dinâmica própria e diferentes sentimentos me tomavam: alegria, cansaço (especialmente da voz) e ansiedade. Um questionamento me inquietava: A organização da pesquisa com o rodízio nas 3 turmas no mesmo dia era a melhor escolha?

O tempo respondeu-me que não foi a melhor escolha, visto meu cansaço e o pouco tempo para estar com cada turma. Assim, após conversar com as professoras, decidimos que o melhor seria estar um dia em cada turma, mesmo que a quantidade de encontros fosse diminuída e o tempo de reencontrar as crianças se estendesse. Isso não foi um problema porque as crianças se encontravam no refeitório todos os dias e sempre vinham conversar comigo, o que possibilitou estreitar nossos laços afetivos. Um problema que surgiu foi: houve dias em que a criança migrante faltou e foi necessário realizar ajustes no planejamento e deslocar-me para outra turma.

1.3.4 O quarto começo - Escola Classe Ipê branco

O quarto começo na Escola Classe Ipê branco aconteceu no final do mês de abril de 2024. A escola está localizada na Região Administrativa do Paranoá⁵⁷ e

⁵⁷ A Região Administrativa do Paranoá – RA VII foi oficialmente criada pela Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964. As Administrações Regionais de Brasília e do Paranoá, contudo, só foram implantadas efetivamente em 1989 pela Lei nº 049 (25/10/89). Nesse meio tempo, a região do Paranoá ficou subordinada ao Gama.

Situa-se em área contígua ao lado norte da Barragem do Lago Paranoá, entre a Estrada Parque do Paranoá – EPPR (DF 05), Estrada Parque do Contorno – EPCT (DF 001) e Estrada Parque Tamanduá – EPTM (DF 015). A área se insere, ainda, na Bacia Hidrográfica do Lago Paranoá, e também na Bacia Hidrográfica do Rio São Bartolomeu, na Unidade Hidrográfica do Lago Paranoá e na Área de Proteção Ambiental – APA do Lago Paranoá. A área rural do Paranoá fica localizada na Área de Proteção Ambiental – APA do Rio São Bartolomeu.

A Região Administrativa do Paranoá possui uma área total de 851,94 Km² constituída por uma área urbana formada pelas URB 148/89, URB 101/99 e, recentemente, pela URB 063/08, e uma área rural de grande expressividade, formada por propriedades de produtores rurais organizados em Cooperativas Agrícolas, Associações, Federações e outras organizações rurais. A área agricultável, de acordo com dados da Secretaria de Estado de Agricultura do Distrito Federal – SEAPA é de

atende crianças do 1º e 2º períodos da Educação Infantil (4 a 6 anos) e crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Duas turmas de Educação Infantil são atendidas no período matutino, ambas com crianças indígenas venezuelanas da etnia warao coromoto matriculadas e duas turmas no período vespertino.

Conheci a escola no ano de 2023 ao realizar pesquisa de campo na turma de Acolhimento junto com minha orientadora e uma colega da Rede. Mas, neste momento, meu campo seria em uma turma de Educação Infantil.

Como a escola era muito distante da minha casa, em média 50 km, eu e uma pesquisadora do Doutorado vamos juntas. Eu fazia pesquisa na Educação Infantil e ela na Turma de Acolhimento, no Ensino Fundamental I. Gostei desta parceria, pois durante os trajetos íamos conversando e fazendo trocas sobre as sugestões de planejamento e as vivências com as crianças e jovens. Além disso, elaboramos juntas o Diário de campo, com os registros relativos às duas turmas. Durante a parte empírica da pesquisa, fizemos algumas proposições conjuntas, alternando entre levar as crianças da Educação Infantil para a turma de Acolhimento e o inverso também.

O prédio da instituição é de alvenaria e tem: quadra coberta, parque com área coberta e descoberta, pátio coberto, laboratório maker, horta, galinheiro, uma piscina pequena, área coberta com mesas redondas e bancos de concreto próximos à cozinha, local onde as crianças e jovens da turma de Acolhimento sentam-se para almoçar. Algumas vezes em 2023, durante o campo nesta turma, sentávamos junto com a professora, as crianças e os jovens para conversar e trocar experiências enquanto almoçavam. Já as crianças da turma onde fiz a pesquisa em 2024 almoçavam na própria sala de aula.

Ao chegarmos à escola, em meados de abril, fomos recebidas pelo guarda que nos conduziu à turma de Acolhimento. Próximo à sala, havia um mural colado na parede, talvez sua feitura tenha sido motivada pela proximidade com o Dia dos Povos Indígenas (19 de abril), que chamou minha atenção pela beleza e representatividade da identidade dos estudantes warao acolhidos pela escola. Apesar de não gostar quando as escolas organizam seus planejamentos em função das datas comemorativas, o mural fez sentido para mim, especialmente ao

53.000 ha, se consolidando como a segunda maior região produtora, atrás somente de Planaltina, gerando cerca de 5.000 empregos rurais com 1.926 propriedades. Os principais núcleos rurais são Jardim e Sobradinho dos Melos, curiosamente os mesmos do início da ocupação da região.

compará-lo ao mural das outras turmas, alguns com desenhos estereotipados impressos para as crianças colorirem.

Fotografia 13 – Mural da turma de Acolhimento



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fui conduzida até a turma onde fazia o campo pela professora da turma de Acolhimento. A professora Gerusa deu-me boas vindas e convidou-me a entrar. Notei que as crianças ficaram curiosas com minha presença. Keter e Yarú haviam faltado à aula. Assim, no dia de hoje tive a oportunidade de conhecer Miri.

A professora Gerusa é licenciada em Pedagogia e tem Pós-graduação em Orientação Educacional. É professora efetiva da SEEDF e atua há 13 anos na docência, sendo 3 destes anos como professora em regime de contrato temporário da SEEDF. Ela tem experiência de 8 anos na Educação Infantil e de 5 anos no Ensino Fundamental I.

Apresento trechos de uma conversa, onde a professora contou-me sobre o acolhimento dos estudantes na escola.

Ivone: Como foi a chegada dos estudantes indígenas venezuelanos da etnia warao coromoto na escola?

Professora Gerusa: Elas chegaram no ano passado (2023) e, à princípio, foram todas para a turma de Acolhimento. Mas, depois de um tempo decidiu-se coletivamente que as crianças menores (eram 6 à época) seriam levadas para uma turma de Educação Infantil e a escola conseguiu uma monitora da comunidade warao para auxiliar a professora.

Ivone: E como as crianças chegaram na sua turma?

Professora Gerusa: Então, todas as crianças warao na mesma turma de Educação Infantil estava sendo um desafio muito grande para a professora.

Assim, coloquei-me à disposição da escola para receber 3 crianças em minha turma.

Ivone: E como foi ter as crianças indígenas, em contexto de migração e refúgio, em sua turma?

Professora Gerusa: Foi um desafio enorme porque nem as crianças me entendiam nem eu as entendia. A gente conversava por mímica. Aos poucos, as crianças foram conseguindo compreender português com a ajuda das crianças brasileiras e se comunicando, primeiro com palavras e depois com frases curtas, e se adaptando à rotina escolar.

É possível constatar na fala da professora como foi desafiador para toda a comunidade escolar, especialmente, para as professoras a chegada dos estudantes indígenas, em contexto de migração e refúgio, fato que aponta para necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com esse público.

Um dos caminhos encontrados pela escola foi buscar parcerias na própria comunidade warao, encontrando uma mediadora cultural para atuar, linguística e culturalmente, entre a escola e os estudantes. É importante ressaltar que ter um mediador cultural da etnia warao coromoto da comunidade atuando na escola enquanto monitor não constitui uma política pública de Estado dentro da SEEDF e sim uma conquista da própria gestão escolar, muito atuante no acolhimento e inclusão desses estudantes, constituindo-se em modelo dentro da SEEDF, porém essa experiência exitosa é uma ação isolada dentro da Rede pública de ensino.

Ao defender as contribuições das Artes, por meio de práticas pedagógico-artístico-performativas, nos processos de acolhimento e inclusão de crianças migrantes nas escolas, juntamo-nos à gestão da escola na busca de caminhos possíveis, inovadores e criativos para a construção de uma escola realmente acolhedora e inclusiva, onde as diversidades e as práticas interculturais possam habitar o território escolar.

A turma da professora Gerusa é uma Classe Comum Inclusiva de 2º Período (crianças entre 5 e 6 anos) com 24 estudantes matriculados, onde estudam Miri, Keter e Yarú e tem o suporte de uma monitora.⁵⁸

As crianças terminavam uma atividade da apostila quando eu cheguei. A proposta era circular os desenhos que começavam com a letra D e depois colorir.

⁵⁸ Na escola, são denominados monitores, porém na SEEDF os monitores são servidores concursados. Na verdade, são Educadores Sociais Voluntários. Além da monitora da turma, a escola tinha a presença de outros dois mediadores culturais da comunidade, entre eles o vice-cacique, que dava suporte na turma de Acolhimento. A atuação deles na escola é essencial, pois atuam tanto na mediação linguística quanto cultural entre a comunidade warao e a comunidade escolar. Na turma em que realizei o campo a monitora atuava como tradutora, uma vez que as crianças da Educação Infantil não se comunicavam em espanhol como os adolescentes da Turma de Acolhimento. As crianças falavam entre si e com a monitora em warao e com os pares, com a professora e comigo tinham o suporte da monitora, enquanto aprendiam português.

Sentei-me no local indicado pela professora e fiquei observando as crianças. Ao terminarem, a professora as levou ao parque. Lá conversei um pouco com a professora, com a monitora e observei Miri, que permaneceu sozinha durante quase todo o tempo do parque, até o momento em que decidi interagir com ela, contando com o suporte da monitora para nos comunicarmos.

É importante contar que, especialmente, no início do campo minha comunicação com as crianças da etnia warao aconteceu com trocas de olhares, sorrisos e poucas palavras. Com a barreira linguística, essa foi a maneira possível que encontramos para construir vínculos afetivos.

Após o retorno do parque, a professora organizou as crianças em roda e conversamos, brevemente, sobre a pesquisa em razão do horário de almoço das crianças, que diferentemente das outras escolas, fazem essa refeição neste espaço.

Assim como nas outras escolas, as crianças ficaram curiosas para saber o que eram crianças migrantes e refugiadas e tentei explicar-lhes de maneira simples que eram crianças que nasceram em outros países e por vários motivos vieram para o Brasil. A assinatura do TALE pelas crianças foi realizada na semana seguinte.

O tempo foi um desafio enfrentado durante a realização do campo nas escolas, pois muitas vezes era curto demais para estar com as crianças, fato agravado nessa escola em razão do deslocamento, que durava em torno de uma hora. Neste sentido, enquanto nas outras escolas eu ficava em média 4 horas por dia, na escola Ipê branco era possível cerca de 2 horas e meia.

No retorno para casa estava feliz por ter conhecido as crianças e pelo acolhimento recebido. Alguns questionamentos martelavam em minha cabeça: Seria melhor realizar a pesquisa apenas na turma da professora Geresa ou em duas turmas, como no CEF Ipê rosa? Como inserir o idioma warao nas proposições para os encontros com as crianças? Novamente o tempo foi me dando as respostas!

Capítulo 2: O TRONCO QUE SUSTENTA O IPÊ

Neste capítulo nossa proposição é promover o diálogo da Educação com as Artes Cênicas, apresentando um pouco do meu percurso enquanto semente da Pedagogia que buscou outros ventos que a levaram às Artes Cênicas, solo fértil encontrado para pesquisar COM as crianças, tendo na etnografia performativa o tronco de sustentação para a realização da pesquisa.

2.1: Educação e Artes Cênicas: diálogos possíveis

“A interseção da performance com a educação nos possibilita pensar para além da demarcação de saberes e conhecimentos, exigindo uma forma e organização pautada pela experiência coletiva”.

(Icle; Bonatto, 2017, p. 10)

Ao ingressar no Mestrado também passei a integrar o grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena e encontrei, nesse espaço interdisciplinar, pesquisadoras que estão me ensinando muito sobre ser pesquisadora e sobre conceitos importantes da contemporaneidade, até então invisibilizados em minha formação pessoal e profissional, tais como: interseccionalidades, práticas decoloniais, educação anti-racista. Tem sido um espaço riquíssimo de trocas e aprendizados para mim.

Desde que concluí o curso de graduação em Pedagogia, no ano de 2008, tenho atuado como professora da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) nas redes públicas de ensino do estado de São Paulo (esferas estadual e municipal) e no Distrito Federal, exercendo as funções de professora regente e coordenadora pedagógica. Desde 2013 sou professora efetiva da SEEDF, atuando com estudantes das CREs de Santa Maria e do Plano Piloto.

Antes de prosseguir quero fazer um breve relato do meu encontro com a minha orientadora. Nosso encontro foi “O meu primeiro giro” no caminho da pesquisa.

A SEEDF tem um projeto da etapa Educação Infantil chamado “Plenarinha”, que acontece anualmente, desde o ano de 2013, e tem por objetivo evidenciar o protagonismo infantil das crianças matriculadas nas escolas da infância por meio da escuta sensível.

No mês de abril de 2022 houve uma formação da Plenarinha, que naquele ano tinha como tema “Criança arteira, faço arte, faço parte”, com a professora

Luciana, que falou sobre como evidenciar o protagonismo infantil por intermédio da Pedagogia do Teatro, das Linguagens artísticas e das narrativas das crianças. Eu me encantei com a fala dela, o que despertou em mim a vontade de retornar à universidade para cursar o Mestrado, após quinze anos do término do curso graduação em Pedagogia.

Desde aquele momento de formação continuada, comecei a revisitar minha prática docente em diálogo com a fala da professora Luciana procurando caminhos possíveis para trilhar na pesquisa. Concomitantemente a esse processo, comecei a ler o livro “Crianças contadoras de histórias”, escrito por minha orientadora para conhecer um pouco melhor suas pesquisas com as crianças no Brasil e, em outros países, como Uruguai e França. E, aos poucos, fui tentando me encontrar naquilo que gostaria de pesquisar no Mestrado...

Quando cursei Pedagogia, a grade curricular do curso não contemplava disciplinas sobre migração, refúgio ou apatridia. E, em cursos de formação continuada, ao longo de minha trajetória profissional tão pouco eram dedicados tempos e espaços de formação para discutir esta temática. Deste modo, podemos constatar um apagamento da questão migratória tanto nos currículos universitários quanto nos currículos das escolas brasileiras.

Ao conhecer a professora Luciana fui me aproximando das pesquisadoras da Rede Infâncias Protagonistas e do Grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena, onde iniciei meu processo de formação enquanto pesquisadora das infâncias, em contexto de migração e refúgio. Foi, então, que tive a oportunidade de me letrar acerca da etnografia performativa, dos Estudos da Performance na interface com a Educação, das contribuições da Pedagogia do Teatro e das Artes para que eu pudesse compreender as crianças enquanto agenciadoras e protagonistas de seus modos de ser e estar no mundo, criando suas próprias poéticas expressas em suas performances narrativas.

Enquanto participava dos webinários e das oficinas ofertadas pela Rede, preparava o meu projeto de pesquisa e estudava para a prova escrita do processo seletivo do Mestrado no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas - PPG CEN da Universidade de Brasília - UnB, que não era minha área de formação.

Os livros “Crianças contadoras de histórias” (2021) de Luciana Hartmann e “O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões” (2016) - coletânea de textos organizada por minha orientadora e pelo professor Graça Veloso do PPG CEN,

iniciaram-me nas Artes Cênicas. Meu primeiro contato com os escritos da professora Marina Marcondes Machado foi com a leitura de um texto desta coletânea intitulado: “Artisticidade, fenomenologia e infância”.

Os encontros decorrentes das oficinas, seminários, webinários e o contato com abordagens teóricas que eu ainda não conhecia, possibilitaram-me começar a desenhar caminhos possíveis de serem trilhados na pesquisa.

Apesar de não ter recebido formação acadêmica ou continuada acerca da migração e do refúgio, o acolhimento das crianças e suas famílias sempre esteve presente em minhas vivências e práticas, guiando-me pelos caminhos de valorização da diversidade sócio-cultural das crianças das escolas onde trabalhei. Porém, nos contextos da escola, de maneira específica, e da rede pública de ensino, de maneira ampla, me sentia isolada em minhas ações junto às crianças e acredito que outras professoras também tinham sentimentos parecidos. Além disso, não havia nenhum documento orientador, até 2023, com sugestões de práticas interculturais que pudessem contribuir nos processos de acolhimento e inclusão delas nas escolas.

Sobre o acolhimento das crianças nas escolas da infância do Distrito Federal, o Currículo em Movimento da Educação Infantil⁵⁹ da SEEDF (2018) aponta que:

[...] ações de acolhimento precisam prever que linguagens, sentimentos, emoções, aprendizagens estejam oportunizando a consolidação da liberdade, da autonomia e do protagonismo infantil, e não apenas respondendo ao cumprimento de ordens com o objetivo de disciplinar os corpos infantis para o modelo escolar tradicional. (Distrito Federal, 2018, p. 38)

Naquele momento, ao pensar nos possíveis caminhos a serem trilhados na pesquisa e refletindo sobre esse apontamento do Currículo vi que a Pedagogia do Teatro e as Linguagens artísticas poderiam contribuir para a construção de vínculos positivos e diálogos com as crianças e para o acolhimento e inclusão delas nas escolas. Mas como fazer isso na prática cotidiana e com crianças da Educação Infantil?

Durante o meu processo de formação enquanto pesquisadora nas disciplinas cursadas durante o Mestrado, um conceito importante apresentado a mim foi o de encruzilhada, elaborado por Leda Maria Martins e utilizado pelo pedagogo,

⁵⁹ Documento orientador das práticas pedagógicas na etapa da Educação Infantil da SEEDF. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>

pesquisador e professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Luiz Rufino.

Rufino (2108) argumenta que as encruzilhadas: “[...] são campos de possibilidades, tempo/espço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam”. (Rufino, 2018, p.75)

Neste sentido, o conceito de encruzilhada ao apontar para múltiplos caminhos, para uma perspectiva pluriversalista, onde múltiplos saberes se atravessam, coexistem e pluralizam as experiências e suas respectivas práticas de saber, foi essencial para que eu entendesse a potência de pesquisar como Artes podem contribuir para o acolhimento e a inclusão das crianças nas escolas, cruzando os saberes da Educação e das Artes Cênicas, enquanto possibilidade de trilhar caminhos outros na pesquisa.

Mas, não é possível pensar no acolhimento e na inclusão das crianças, em contexto de migração e refúgio, nas escolas sem considerar a potencialidade do conceito de “interseccionalidade”.

Esse conceito foi cunhado, em 1989, por Kimberlé Crenshaw, jurista e acadêmica pioneira nas áreas do direito civil e da teoria crítica da raça, é importante na pesquisa, uma vez atravessa as crianças em seus deslocamentos. Ele evidencia como as diferentes categorias sociais de identidade, como raça, gênero e classe, não operam isoladamente, mas sim se sobrepõem e interagem, resultando em formas únicas e compostas de discriminação e opressão.

Nas palavras de Crenshaw (2002)

[...] A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p. 177)

Nas leituras durante o Mestrado tive contato com os escritos da pesquisadora e autora feminista negra brasileira Carla Akotirene, inspirados em autoras feministas negras como Kimberlé Crenshaw, bell hooks, Patrícia Collins e Angela Davis.

Akotirene (2019), tendo por inspiração Crenshaw argumenta que

[...] a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos. (Akotirene, 2019, p.37)

As crianças colaboradoras também encontram-se em avenidas identitárias que as tornam vulneráveis a essas colisões.

Hartmann e Vieira (2022), colegas da Rede publicaram um artigo no qual reforçam os argumentos de Crenshaw (2002) e Akotirene (2019) nos convidando a pensar a interseccionalidade para além de um conceito. Elas escrevem “[...] mais do que um conceito, uma ferramenta analítica, a interseccionalidade pressupõe uma prática de luta contra a desigualdade, o preconceito e as opressões, que, como pretendemos defender neste texto, operam desde a infância”. (Hartmann; Vieira, 2022, p.9)

Com formação em Pedagogia, Paulo Freire sempre foi minha inspiração na busca de ser uma professora comprometida política, ética e esteticamente com a Educação e a emancipação dos estudantes, trilhando os caminhos de uma prática engajada.

Minha chegada ao Mestrado proporcionou-me o encontro com uma freiriana declarada, bell hooks⁶⁰, com quem tenho aprendido sobre o exercício da educação enquanto prática da liberdade, de maneira amorosa e profunda em seus escritos.

Segundo hooks (2017) a pedagogia engajada, necessariamente, valoriza a expressão do aluno:

[...] Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. (hooks, 2017, p. 35)

Encontramos na concepção de hooks um argumento potente para a etnografia performativa realizada com as crianças, onde a escuta sensível, a partilha

⁶⁰ Foi uma escolha de bell hooks a grafia de seu nome em letras minúsculas enquanto um ato político para dar ênfase às suas ideias e à coletividade, em vez de à sua própria pessoa. Ela escolheu o pseudônimo em homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks, mas optou pela grafia minúscula para desviar a atenção de sua identidade individual e focar no conteúdo e no significado de sua obra e luta feminista.

e a co-criação junto às crianças guiaram o processo de pesquisa, distanciando-se de práticas adulto centradas, opressoras e coercitivas. Neste sentido, penso que exercitamos em campo uma pedagogia engajada.

Inspirada pelas pesquisas com crianças desenvolvidas por minha orientadora e colegas do grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena, trazemos o conceito de Performance para a pesquisa, destacando nas performances narrativas das crianças o conteúdo (o que dizem) e a forma (como dizem), ou seja, as estratégias gestuais e vocais utilizadas. Assim, no contexto do território escolar, propomos uma abordagem interdisciplinar nas interfaces da Educação com as Artes Cênicas.

Richard Schechner, um dos fundadores dos Estudos da Performance, teórico da performance, diretor teatral, autor, professor da New York University, nos faz um convite motivador: pensar sobre o encontro da Educação com a Performance, numa abordagem performática como dialética entre a ação e a reflexão.

Em entrevista realizada com Richard Schechner pelos professores Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira é interessante notar como o pensamento de Schechner e Freire dialogam ...

[...] Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* - tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão. (Schechner, 2010, p.26)

Como apresentamos anteriormente, o professor Gilberto Icle abre as discussões sobre Performance e Educação no Brasil, pensando nas interfaces desses campos de conhecimento.⁶¹

Icle (2013) nos ensina que Performance, esse termo interdisciplinar, que surge da confluência de, ao menos, três campos de conhecimento distintos (Artes, Antropologia e Filosofia). E nos convida a refletir sobre as diferentes modalidades e compreensões de Performance: “[...] na sua especificidade como linguagem artística, na sua manifestação como ação e prática social e na sua qualidade

⁶¹ Ele foi editor do dossiê temático da Revista Educação e Realidade, de 2010 intitulado “Performance, Performatividade e Educação”, possibilitando a contextualização teórico-metodológica do entrelaçamento desses campos de conhecimento. Em 2013, Marcelo Andrade Pereira, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) organizou a coletânea intitulada “Performance e Educação: (des) territorializações pedagógicas”.

performativa, ou seja, na sua performatividade”. (Icle, 2013, p.10). E enfatiza que no campo educacional a Performance oferece possibilidades múltiplas.

Corroborando com o argumento de Iclev defendendo que, no território escolar, a Performance, se pensada enquanto ação e prática social, pode contribuir para o acolhimento e a inclusão de estudantes, em contexto de migração e refúgio.

Iclev e Bonatto (2017) defendem a importância dos pesquisadores terem um olhar atento para as relações entre professores e estudantes no cotidiano escolar e para as marcas deixadas em seus corpos pelo processo de escolarização. A pesquisa nas escolas conecta-se ao argumento de Iclev e Bonatto na medida em que as performances narrativas das crianças também contaram e mostraram sobre as memórias e marcas deixadas em seus corpos pelas travessias, chegada a um novo país e o acolhimento e inclusão no território escolar.

No contexto dos Estados Unidos e inspirada pela obra de Paulo Freire, a educadora Elyse Pineau (2010), na década de 1990, propõe o desenvolvimento de uma Pedagogia performativa crítica, a partir dos cruzamentos dos preceitos da educação libertadora e dos Estudos da Performance.

É muito sensível e bonita a defesa de Pineau (2010) acerca da poética dos estudos educacionais, enfatizando as dimensões estéticas do ensinar e do aprender e o contínuo fazer e refazer de ideais e identidades no espaço compartilhado da sala de aula. Nas palavras da educadora:

[...] A poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas - continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. (Pineau, 2010, p. 97)

Estar com as crianças neste rico espaço de socialização e partilha que é a escola, possibilitou-me compartilhar a invenção de poéticas educacionais com elas, como defende Pineau e vocês verão posteriormente.

Machado (2023) também contribui nesse diálogo entre Educação e Artes Cênicas ao defender “[...] o direito ao brincar imaginativo, em todas as idades; o direito à expressividade, à criação e ao desenrolar de sua poética própria. O direito de ser, antes de ter”. (Machado, 2023, p. 35)

Pensar o conceito de “mundos de vida” (Sarmiento, Machado e Vieira) é importante no contexto da pesquisa. Deste modo, não existe mundo da criança e sim mundos de vida únicos de cada criança, com modos autorais de ser, estar e apreender o mundo, que é compartilhado com os adultos. As crianças têm muitas histórias para contar e performar, mas é preciso encontrar tempo e estar disponível e sensível para escutá-las e brincar junto.

No Brasil, Girardello é uma das precursoras na perspectiva de uma escuta sensível da palavra dos pequenos. Ela defende que as culturas falam também pela voz de suas crianças, basta que saibamos escutá-las. Em suas obras e de suas herdeiras, como a pesquisadora Karin Cozer de Campos (2020), temos a possibilidade de mergulhar nas narrativas infantis, sempre pensadas enquanto momentos de partilha dos quais emergem temas diversos e importantes para as crianças.

Sobre a importância dos atos de contar e escutar histórias no território escolar, Girardello (2014) nos ensina:

[...] Contar e ouvir histórias agem como uma pequena clareira nesse bosque, um espaço onde se vê a luz das estrelas, onde as crianças podem exercitar de forma especial seus poderes de enxergar longe, além do que a vista alcança. Longe em anos-luz e longe no tempo, desde o passado mítico ao futuro intergaláctico. E podem exercitar ao mesmo tempo a possibilidade de se sentirem radicalmente perto de si mesmas, enquanto o coração bate forte e os pelinhos do braço arrepiam de emoção. (Girardello, 2014, p. 10)

Concordo com Girardello e, por isso, quando estou em campo sempre dedico um momento para partilhar histórias com as crianças, acreditando que a escuta sensível e as trocas que acontecem durante essas partilhas estimulam as crianças a contarem e performarem sobre seus modos de ser e estar no mundo, por meio de histórias verdadeiras ou “de mentirinha” (Fians, 2015), reais ou inventadas.

Granda (2024) também contribui em nossas reflexões ao defender que todo narrar e todo escutar compreendem atos de performance, argumentando que: “[...] É um fazer de acontecimentos, sentimentos e recordações por nós organizado”. Praticando a etnografia performativa com as crianças descobrimos como esse movimento de seus dizeres e fazeres são transformados em atos de performance.

Neste contexto de escuta e valorização das vozes das crianças, a Rede participou, em maio de 2025, da III Conferência Internacional do Centro

Scalabriniano de Estudos Migratórios (CSEM) – “Diálogos para compreender, humanizar e valorizar as pessoas em mobilidade”, evento que aconteceu em Brasília.

O totem com as narrativas de crianças e jovens, em contexto de migração e refúgio, ficou disponível ao público do evento com o objetivo de dar visibilidade às narrativas das crianças e jovens, reforçar a importância da escuta das performances narrativas delas e afirmar que são agenciadoras e protagonistas nos projetos e processos migratórios.

Na defesa de que as Artes emergem enquanto ferramentas potentes para promover o acolhimento e a inclusão dessas crianças nas escolas brasileiras, reforço as contribuições dos diálogos entre a Educação e as Artes Cênicas na construção de uma escola intercultural, anti racista e inclusiva.

Enquanto semente da Pedagogia também fiz travessias para chegar às Artes Cênicas onde descobri caminhos para fazer pesquisa com crianças, pensando nas contribuições das Artes para o acolhimento e a inclusão dessas crianças nas escolas.

No próximo item, apresentaremos o caminho metodológico escolhido para a realização da pesquisa nas escolas.

2.2: O caminho escolhido: a etnografia performativa

A etnografia performativa é uma abordagem metodológica que surge do encontro entre a Antropologia (etnografia) e os Estudos da Performance, entendendo a performance enquanto estratégia metodológica e ferramenta analítica.

Hartmann e Castro (2024) mostram o longo caminho percorrido por essa metodologia de pesquisa em estudos realizados em diferentes partes do mundo e no Brasil. A fim de não me alongar demais, farei uma breve contextualização deste percurso em nosso país.

Pensando o contexto brasileiro, Hartmann e Langdon fazem um histórico da antropologia da performance a partir do entendimento de que há uma “encruzilhada” (Martins, 1997) entre antropologia e performance. Elas apontam dois caminhos seguidos pelos estudiosos do país: um caminho marcado pelo diálogo entre fazer e estudar performance, tendo por base os estudos do antropólogo Victor Turner e do encenador teatral Richard Schechner e outro caminho ligado a uma abordagem

etnolinguística, que prevê uma abordagem performática da linguagem, baseada nas obras dos antropólogos Richard Bauman e Charles Briggs. E afirmam que, desde então, houve um crescimento nos estudos entre performance e antropologia no país, incluindo o uso da etnografia. Neste cenário de expansão, a etnografia passa a ser experimentada por artistas e a arte experimentada por antropólogos.

E para demonstrar essa expansão nas pesquisas brasileiras, nesta encruzilhada entre a etnografia e as artes da cena, Hartmann e Castro (2024) citam os seguintes estudos: Vargas (2021) com o surrealismo etnográfico, de Salgado (2013) com o etnoteatro, e de Hartmann, Sousa e Castro (2020), Vieira (2023), Sousa (2023) e Aviz e Hartmann (2024), com a etnografia performativa.

Neste momento, apresento a trajetória dessa metodologia, no contexto do grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena e da Rede.

Segundo Hartmann e Castro (2024), a etnografia compreende um método clássico de produção de dados oriundo da antropologia, pautando-se na pesquisa de campo, com observação densa e registro detalhado das práticas culturais de um determinado grupo social em um diário de campo. Dos cruzamentos da etnografia com as Linguagens artísticas, o grupo de pesquisa, começou a realizar, há alguns anos, suas pesquisas sob uma perspectiva denominada à época “etnográfico propositiva” (Hartmann, 2021) que previa, para além da observação participante, proposições diretas e o agenciamento coletivo das decisões de pesquisa com todos os interlocutores.

Hartmann, Sousa e Castro (2020) argumentam que a etnografia propositiva “busca articular investigação, criação e intervenção, concebendo a prática teatral como forma de intercambiar conhecimentos com o coletivo envolvido na pesquisa” (Hartmann; Sousa; Castro, 2020, p. 259-260), numa junção propositiva entre teatro/performance e etnografia.

Hartmann e Castro (2024), argumentam que a etnografia performativa⁶² “[...] traz a ideia do arcabouço metodológico da etnografia juntamente com os estudos da performance, considerando que o conhecimento e a cultura também estão nas histórias e práticas corporais”. (Hartmann; Castro, 2024, p.77)

Nas práticas etnográficas performativas as ações partilhadas nos momentos de co-criação, ao longo de toda a pesquisa, não necessariamente leva os dados

⁶² Atualmente o grupo de pesquisa tem chamado de etnografia performativa a abordagem anteriormente nomeada de abordagem “etnográfico propositiva”.

etnográficos para a cena, mas os considera como elementos de conhecimento do outro e de análise/criação da realidade.

Como princípios da etnografia performativa, Hartmann e Castro (2024) elencaram:

[...] a realização, observação e registro da pesquisa em processos de coparticipação/cocriação com os interlocutores; a produção de conhecimentos por meio de partilhas performativas que são, concomitantemente, processo e produto, criação e reflexão; a práxis; a inter e multidisciplinaridade; e a valorização da estética como ética e política. (Hartmann; Castro, 2024, p.86)

Nossa escolha pela etnografia performativa justifica-se pela possibilidade de propor processos de co-participação e co-criação junto às crianças por meio da partilhas artísticas, pedagógicas e performativas, da escuta sensível e da abertura de espaços de diálogo e construção de vínculos, no contexto escolar, os quais possibilitam às crianças narrar, performar e inventar poéticas próprias.

Sando que as práticas da etnografia performativa preveem a combinação entre observação etnográfica e a partilha de práticas artístico, pedagógicas e performativas com os interlocutores da pesquisa, no nosso caso, as crianças.

No momento seguinte, apresentaremos um breve relato de um dia de campo para exemplificar como a etnografia performativa desenvolveu-se no cotidiano das escolas.

Certa vez minha orientadora e Beatrice⁶³, uma colega da Rede, foram à campo comigo. Neste dia, convidei Elsa para juntar-se a nós na turma da professora Sabrina.

Fizemos uma roda e apresentei minhas convidadas às crianças. Na sequência convidei às crianças para um jogo de apresentação.

Como jogar “Nome ritmado”?

Cada participante sentado na roda apresenta-se falando seu nome, ao mesmo tempo em que bate com as mãos abertas nas coxas por duas vezes, buscando manter um ritmo. Na sequência, fala o nome da pessoa à sua direita, ao mesmo tempo em que bate duas palmas na altura do peito. E assim, sucessivamente, até que todos os participantes tenham se apresentado.

⁶³ Uma jovem congoleza que é bolsista de Iniciação Científica de Ensino Médio - PIBIC-EM pela Rede Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação.

As crianças envolveram-se no jogo, divertiram-se e riram quando alguém esquecia o nome ou perdia o ritmo.

Após o jogo, propusemos uma contação de história a partir do livro “A menina que abraça o vento: a história de uma refugiada congoleza”, de Fernanda Paraguassu.

Figura 14 – Capa do livro A menina que abraça o vento



Fonte: Paraguassu, 2017.

Eu já havia contado essa história na turma de Elsa e foi interessante quando mostrei a capa do livro para a turma. Ela olhou para mim e disse: “Tia, ela é preta que nem eu!”

Inspiradas por Crenshaw (2002) e Akotirene (2019), as colegas da Rede, Hartmann e Vieira (2022), constataram em suas pesquisas que as relações interseccionais são trazidas nas performances narrativas das crianças, constituindo-se em avenidas identitárias que se entrelaçam para estabelecer os encontros, ou nas palavras de Rufino, os cruzos, as encruzilhadas. É desse cruzamento das avenidas de gênero e raça que Elsa nos falou.

Foi um momento muito rico de trocas interculturais possibilitadas pela presença de Beatrice que aceitou fazer a leitura compartilhada comigo. Ela nos contou que em seu país, entre os idiomas falados estão o lingala e o francês. Aprendemos com ela a falar “Bom dia!” em lingala, *Mbote* e em francês, *Bonjour*.

Durante a história fizemos pequenas pausas para dialogar e escutar as narrativas das crianças. Sobre as riquezas existentes na República Democrática do

Congo, as crianças disseram: “*Acho que tem tubarão*”, “*Tem muitos peixes*”, “*Tem colares com pedrinhas*”. Houve um momento em que perguntei às crianças de quem ou do que Mersene, a menina protagonista da narrativa, tinha saudade. Elas disseram: “*Da casa dela*”, “*Dos brinquedos dela*” e uma criança venezuelana respondeu: “*Do pai dela*”. E na sequência falou: “*Mi abuela se quedó (ficou) en Venezuela y yo también la extraño (tenho saudade dela)*”. E permaneceu em silêncio por alguns minutos, parecendo viajar em suas lembranças até a Venezuela onde está sua avó.

Em outro momento, quando estávamos gravando com as crianças a partir das narrativas da história, a professora precisou ausentar-se para resolver uma demanda com a direção da escola. Então, surgiu um desafio: uma criança brasileira começou a fazer barulhos muito altos com a boca, impedindo que continuássemos gravando com as crianças. Diante da situação, encerramos a gravação convidando as crianças para jogar: Testa, nariz e queixo.

Em outro momento já havia proposto esse jogo para a turma, mas com pequenas adaptações. Hoje conseguimos jogar da maneira como foi pensado por Boal. Depois sugeri um desafio às crianças e a Beatrice: jogar em francês. Elas toparam.

Como jogar Testa, nariz e queixo em francês?

Iniciamos aprendendo com Beatrice a falar essas três partes do corpo em francês: *front* (testa), *nez* (nariz) e *menton* (queixo). Em seguida, Beatrice iniciou a condução do jogo falando e tocando a mesma parte do corpo (*front-testa/menton-queixo*). Em seguida, dificultou um pouco o jogo falando uma parte do corpo e tocando outra (*nez-testa/ front-nariz*). As crianças envolveram-se no jogo, divertindo-se e rindo quando alguém errava.

Hartmann e Castro (2024), argumentam no sentido de que

[...] a etnografia performativa busca desierarquizar as relações de pesquisa, desafiando os colonialismos externos e internos que perpassam inegavelmente nossos processos de construção de conhecimento. (Hartmann; Castro, 2024, p.86)

Em campo exercitamos essa desierarquização das relações de pesquisa entre adultos e crianças, valorizando a diversidade de corpos que habita o território escolar e as trocas interculturais. A escuta sensível e as Artes apontaram caminhos

possíveis e criativos para o acolhimento e a inclusão dessas crianças nas escolas, por meio da valorização de seus corpos, suas vozes, seus modos de ser e estar no mundo.

Neste sentido, a etnografia performativa ao propor a observação etnográfica e a partilha de processos artístico-pedagógico-performativos contribuem para que as sementes enraizadas encontrem sustentação no tronco do ipê e possam se nutrir e florescer.

No próximo subitem apresento as práticas da etnografia performativa em campo nas quatro escolas, trazendo registros das anotações da caderneta de campo e registros fotográficos na defesa de nossa hipótese de que as Artes podem contribuir para o acolhimento e a inclusão das crianças nas escolas.

2.3: A etnografia performativa na prática: um convite para habitar as Artes

Neste subitem apresento a organização da parte empírica da pesquisa e exemplifico as práticas da etnografia performativa propostas às crianças nas quatro escolas.

O campo foi realizado entre os meses de março e julho de 2024⁶⁴, em seis turmas de Educação Infantil da rede pública de ensino do DF, nas quais nove crianças vindas de outros países estavam matriculadas. Os encontros com as crianças eram semanais e com duração média de quatro horas, porém as cada professora reservava uma parte desse tempo (em torno de 1h) para que eu realizasse as práticas da etnografia performativa com a turma. No restante do tempo, eu acompanhava a rotina das crianças na escola enquanto realizava observação etnográfica, conversando, brincando e interagindo com elas.

Durante o processo de pesquisa realizei rodas de conversa com algumas famílias e com as professoras das salas de referência das crianças, momentos de observação etnográfica, encontros semanais com as turmas e momentos de conversa específicos com essas crianças para escutar suas narrativas.

Os planejamentos dos encontros semanais foram tecidos, colaborativamente, pela pesquisadora, pelas crianças e pelas professoras das turmas. O planejamento, se pensado enquanto um uma peça de bordado, teria os traços mais grossos feitos

⁶⁴ A parte empírica da pesquisa iniciou-se em períodos diferentes em decorrência de questões de busca de escolas com crianças matriculadas e de questões burocráticas relativas à autorização das equipes gestoras para realização da pesquisa nas escolas.

pela pesquisadora e pelas professoras e a beleza, pela presença das cores, da poética e da autenticidade, foi trazida pelos traços únicos de cada criança. As práticas artístico-pedagógicas-performativas com as crianças, em alguns momentos, foram partilhadas com colegas da Rede, potencializando a dimensão relacional e coletiva da pesquisa e reafirmando o espaço escolar enquanto território de acolhimento, escuta, criação, acolhimento, trocas interculturais e inclusão.

Os encontros semanais com as crianças foram organizados a partir de uma estrutura flexível, mas intencional, que combinava práticas da etnografia performativa e práticas artístico-pedagógicas-performativas convidativas à habitar as Artes. Neste sentido, eu apresentava as propostas às crianças e, numa postura dialógica, como propunha Freire, escutava e discutia com as crianças a viabilidade de sua realização.

As técnicas metodológicas escolhidas para este contexto foram atividades artísticas baseadas em jogos teatrais, contação de histórias, brincadeiras, cantigas de roda e experimentações artísticas, trazidas da minha formação enquanto educadora e professora da Educação Infantil e da minha formação enquanto professora-artista -pesquisadora da Rede Infâncias Protagonistas.

A estrutura organizativa dos encontros foi a seguinte:

- roda de conversa para acolher, escutar e construir vínculos com as crianças, podendo ter uma cantiga ou brincadeira de roda;
- proposição de um jogo de aquecimento ou apresentação, geralmente, do repertório do TO⁶⁵ com o objetivo de ativar o corpo e a atenção, criando uma atmosfera de confiança e ludicidade;
- a contação de uma história com momentos de escuta e diálogo com as crianças;
- proposição de um jogo teatral do repertório do TO, visando mobilizar o corpo, a escuta e a imaginação como formas de elaboração simbólica; ou
- prática de experimentação artística (modelagem, pintura, recorte, colagem, grafismo⁶⁶, dobradura);

⁶⁵ Desde que ingressei no Mestrado tenho participado de cursos e oficinas formativas sobre a metodologia do TO com o objetivo de aprender mais sobre o método e me apropriar das técnicas metodológicas, uma vez que venho de outra área de formação inicial - a Pedagogia.

⁶⁶ Na escrita, escolhi o termo grafismo para designar os registros pictóricos realizados pelas crianças por ser a terminologia utilizada na SEEDF.

- experimentação de brincadeiras diversas valorizando os repertórios lúdicos das infâncias e promovendo reconhecimento e pertencimento;
- roda de encerramento com foco na escuta e partilha das experiências vivenciadas no dia pelas crianças.

Neste momento, quero contar um pouco mais sobre o Teatro do Oprimido, que foi desenvolvido por Augusto Boal a partir de suas experiências no Teatro de Arena de São Paulo e consolidado durante seu exílio na ditadura militar brasileira, transformando o teatro em uma ferramenta de transformação social e política. Neste sentido, Boal (2005; 2019) defende que ser cidadão não é viver em sociedade, é transformá-la, sendo o conceito de “spect-ator” a ferramenta pedagógica para essa transformação.

Segundo Boal (2019),

[...] O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário reumanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda a sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez ser também espectadores. (Boal, 2019, p. 169)

Deste modo, a principal inovação de Boal foi quebrar a barreira entre palco e plateia, convertendo o espectador passivo em "spect-ator", um agente ativo que sobe ao palco para ensaiar soluções cênicas para problemas de opressão reais, visando aplicar essas soluções na vida cotidiana.

Os jogos do TO, um vasto repertório de exercícios, dinâmicas e jogos, os quais servem de base para a prática do TO, foram pensados por Boal com o objetivo de aguçar todos os sentidos, quebrar barreiras de comunicação, restabelecer a confiança dentro do grupo e fazer com que os participantes redescubram seus corpos como uma ferramenta de expressão e conhecimento. Esses jogos são a preparação essencial que permite ao grupo avançar para técnicas mais complexas da metodologia, como o Teatro Imagem e o Teatro Fórum.

Dentre as histórias compartilhadas com as crianças estão: A menina que abraça o vento e La petite fille qui embrasse le vent, de Fernanda Paraguassu; ¿ Cara de qué ?, de Ivanke y Mayra Clerici; Eloísa e os bichos, de Jairo Buitrago; Meu avô chinês, de Dongyan Wang; Negrinho do pastoreio, de tradição oral; O gato na sopa, de

Tiago de Melo Andrade; O lobo-guará, de Rubens Matuck; O monstro das cores, de Anna Llenas e O sítio da vovó Guida, de tradição oral.

Dentre os jogos do TO propostos às crianças estão: Testa, nariz e queixo, Batizado mineiro, Homenagem à Magritte, Imagem da palavra, O contrário de Jackson, Jana Cabana.

Dentre as brincadeiras propostas às crianças estão: A galinha, a raposa e os pintinhos; Bambu tirabu; Monstrinho colorido e A história da serpente.

Dentre as práticas de experimentação artístico-pedagógicas (modelagem, pintura, recorte, colagem, registros pictóricos, dobradura) estão: dobradura do lobo-guará, dobradura do cavalo, criação da lanterna chinesa, mosaico na bandeirola junina.

Apreendi com minha orientadora sobre a importância de propor momentos coletivos de contação de histórias, jogos corporais e de ritmos às crianças, pois contribuem para o estabelecimento de vínculos, relações de confiança, escuta e “afinação” entre o grupo, preparando-as para suas performances individuais.

Hartmann (2016) escreve:

[...] Antes do "contar", uma ação de um indivíduo frente ao grupo, é desejável que as crianças joguem, brinquem, cantem coletivamente. Após as atividades de grupo, cria-se um ambiente favorável, que estimula e facilita as performances individuais. Quando alguma criança demonstra dificuldade em expressar-se na coletividade, pode-se propor sessões individualizadas. Isso ocorre com frequência quando a criança quer contar alguma narrativa pessoal ou história de vida, mas não quer expor-se frente ao grupo. (Hartmann, 2016, p. 274)

Certa vez na escola de Mabel o planejamento semanal da escola era sobre Brasília e conversando com a professora Rebeca, surgiu a ideia de falar sobre o Cerrado. A proposta que levei às crianças foi: contar a história “O lobo-guará”, de Rubens Matuck, fazer a dobradura do lobo-guará e jogar: Imagem da palavra (Animais), um jogo do TO.

Figura 15 – Capa do livro “O lobo-guará”



Fonte: Matuck, 2013.

Durante as contações de história sempre estive atenta à escuta das performances narrativas das crianças. A seguir, apresento um trecho de registro de campo na turma de Mabel.

Mabel: *“Tia, você sabe que eu onde eu moro tem lobo-guará?!”*

Ivone: *“Eu sei que você mora no Parque da Água Mineral⁶⁷ e lá tem muitos animais e plantas do cerrado, né?!”*

Mabel: *“Sim, lá tem muitos bichos. Você sabia que eu já vi um lobo-guará perto da minha casa?!”*

Criança: *“Tia Ivone, a Mabel mora no Parque da Água Mineral?! Eu já fui lá com a minha família. Tem piscinas e muitas árvores e animais”.*

Ivone: *“Eu também gosto de ir na Água Mineral com minha família”.*

Ivone: *“Nossa, que interessante! E como ele era, Mabel?”*

Mabel: *“Era bem assim como você contou na história: parece um perro (cachorro).”*

Criança: *“Tia, o lobo-guará anda assim, ó!”*

(E performando, foi andando pela sala como os bebês quando engatinham, como os gatos e os cachorros andam, uivando como um lobo).

As histórias são ferramentas ricas e profundas de acolhimento, sensibilização, socialização e inclusão. Quando Mabel contou sobre sua experiência com o lobo-guará, sua narrativa despertou em outras crianças da turma o desejo de partilhar suas vivências e performar o lobo guará.

Este relato de campo é muito rico para refletir sobre como as Artes, por meio da história contada, abriu espaços para a escuta, diálogos e performances narrativas

⁶⁷ O Parque Nacional de Brasília, também conhecido pelo nome de Parque da Água Mineral, está situado a cerca de 10 km do centro de Brasília e recebe visitantes, diariamente, para se banharem nas piscinas de água mineral e realizarem trilhas em meio ao bioma do cerrado, com abundante e exuberante diversidade de fauna e flora. É muito frequentado por famílias nos finais de semana para momentos de lazer.

das crianças que criaram poéticas próprias para contar sobre seus modos de ser e estar no mundo.

Como prática artística propus às crianças fazermos a dobradura do lobo-guará. Organizadas em pequenos grupos, cada criança recebeu um quadrado de papel e fomos dobrando juntas até formar o lobo-guará. No momento seguinte, cada criança coloriu sua dobradura e colou na folha A4. Depois, cada criança inventou um cenário rabiscado para o seu lobo-guará ou loba-guará, desenhando paisagens noturnas ou diurnas, a árvore da lobeira e a fruta do lobo. Já nas outras escolas, após a dobradura do lobo-guará as crianças deram vidas às suas criações, desenhando, colorindo, colocando acessórios (colares, laços no cabelo, manchas vermelhas pelo corpo). E, quando terminaram ficaram brincando com os lobos, lobas e filhotes em pequenos grupos. Ao final do dia, levaram a dobradura para casa.

Na turma de Aina quando propus a dobradura do lobo-guará, questões de gênero surgiram e as crianças disseram: *“Tia, pode ser lobo menino ou menina?”*, *“Tia, o meu pode ser uma loba?”*, *“De qual cor eu tenho que pintar o lobo?”*. Algumas crianças decidiram criar lobas-guarás, justificando suas escolhas ao mostrar elementos desenhados na dobradura, entre eles: colar de coração, laços na cabeça e batom vermelho. Também foi curioso que diferente da escola de Mabel, onde as crianças coloriram o lobo-guará em tons de marrom e laranja, aqui as dobraduras foram coloridas com: marrom, laranja, azul, roxo e amarelo. Uma criança coloriu seu lobo-guará utilizando várias cores e ao mostrar-me disse: *“Tia, o meu lobo é cor de tuti-fruti. Você gostou?”*

Apresento a seguir as dobraduras das crianças da turma de Mabel, que desenharam cenários onde colaram seus lobos e lobas.

Fotografia 16 – Dobraduras do(a)s lobo (a)s-guarás das crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quando fiz a proposição da dobradura foi a maneira possível que encontrei naquele momento do campo, foi o modo como eu sabia fazer. Com as vivências que tenho hoje, possivelmente eu fizesse outra proposição, por exemplo, distribuir papéis, lápis e canetas coloridas, barbantes, tesouras, colas entre outros materiais e deixaria as crianças livres para criarem. Mas, o que está feito não tem como mudar! Tenho a compreensão de que me tornei pesquisadora durante o processo, tudo foi um aprendizado.

Em outro momento, convidei as crianças para um jogo do TO. Estávamos no espaço do parque, onde há um piso emborrachado⁶⁸.

Como jogar Imagem da palavra?

Os participantes permanecem em círculo, com os corpos virados para fora e de olhos fechados. O condutor lança uma palavra no grupo. Os participantes devem, sem comentar, criar uma imagem a partir dela. O processo é rápido, alguns

⁶⁸ Na escola de Mabel existe, no parque, uma parte com piso emborrachado que é sombreada por mangueiras. Escolhi este local para jogar com as crianças.

segundos, evitando pensar demais, pois o objetivo é deixar o corpo falar. Ao sinal do condutor, os participantes se voltam para dentro do círculo e o condutor bate palmas para todos abrirem os olhos e verem as imagens criadas, que estão congeladas como se fossem fotos.

Com as crianças as palavras escolhidas para criar as imagens foram nomes de animais, os quais escolhemos em parceria. Performamos juntos esses animais: gato, cachorro, macaco, beija-flor, leão, galinha, lobo, jacaré, elefante, formiga e serpente. Apresento, pequenos recortes dos registros de campo.

Ivone: “Vamos começar com a palavra GATO”.

Criança: “Mas, pode fazer som, né tia?! Porque gato tem que miar.”⁶⁹

(Algumas crianças engatinharam e miaram, outras lambiam as mãos, outras arquearam as costas)

Ivone: “Agora a palavra é SERPENTE”.

Criança: “Serpente, o que é isso tia Ivone?”

Criança: “É um tipo de cobra, uai!”

(Algumas crianças rastejavam pelo chão, enquanto outras fizeram movimentos ondulados com as mãos no ar)

(Mabel perguntou se podia sugerir uma palavra. Respondi fazendo um sinal de joia)

Mabel: “A palavra é gallina⁷⁰?”

Criança: “O que a Mabel falou, tia?”

Mabel: “É galinha”.

(Algumas crianças performaram a galinha abrindo e fechando os braços como asas, outras fizeram movimentos de ciscar, outras cacarejaram paradas como as galinhas fazem ao botar ovos)

Ivone: “A palavra é cachorro”.

Mabel: “É perro, né tia?”

Ivone: “Sim, perro é cachorro em espanhol”.

(Algumas crianças engatinharam, ao mesmo tempo, em que latiam, outras deitaram de barriga pra cima, outras lambiam, outras fizeram movimento de abanar o rabo)

Foi interessante observar durante o jogo como as crianças foram descobrindo as possibilidades de expressão para além da palavra falada, quando uma criança disse: *“É meio difícil fazer sem poder falar, tia!”*. Como o nosso corpo pode se comunicar de diversas maneiras e que cada pessoa é única e suas performances também, quando uma criança disse: *“Nossa, tia Ivone. Cada um fez de um jeito!”*

As performances narrativas das crianças também emergiram em momentos de observação etnográfica, partindo de convites delas para brincar junto,

⁶⁹ À princípio, eu não tinha pensado nessa possibilidade de utilização da voz, mas aceitei o convite à maneira sugerida pela criança. E assim performamos nesta rodada do jogo.

⁷⁰ Mabel tem uma galinha e, em vários momentos do campo, contou sobre a sua galinha. *“Eu tenho uma galinha preta que fica no galinheiro”, “O meu pai compra maiz (milho) e eu dou pra galinha comer”, “Todo dia no café eu como um ovo que a galinha botou”.*

geralmente, em jogos de papéis sociais ou brincadeiras de faz de conta. Aliás, esse era o jogo/brincadeira preferido das crianças nas escolas onde estive em campo.

Sobre esta maneira de brincar das infâncias, inspira-me o que escreve Fians (2015): “[...] o faz de conta não consiste simplesmente em uma irrealdade, na medida em que ele é capaz de produzir transformações muito reais”. (FIANS, 2015, p. 73)

Para exemplificar como o convite de Aina para brincar junto, num momento em que a menina estava sozinha num canto do parque, transformou-se em performance narrativa apresento um registro de campo.

Aina começou a maquiagem pelos cílios e, performando, passou a máscara de cílios em mim. Depois escolheu uma sombra dourada (dourada) e passou nos meus olhos. Toda vez que Aina terminava de maquiar uma parte, dizia: ¡Listo! (Pronto!) e fazia um sinal de joia, apontando o dedo polegar para cima. Ela perguntou-me: “¿Quieres un labial (batom) rosa o rojo (vermelho)? Escolhi o batom rosa e a menina passou-o em meus lábios. Aina olhou-me por alguns segundos e depois disse: “Para terminar un poquito de color (cor) en la cara (rosto) porque es muy blanca (pálido)”.

Enquanto me maquiava, Aina fez uma performance divertida ao falar com alguém ao telefone, repetindo a seguinte frase sobre querer o melhor vestido para mim, independentemente do preço: “¡Quiero el vestido dorado (dourado)! No me importa cuánto cueste. ¡Envíame el mejor (melhor) vestido hecho (feito) enteramente de oro (ouro)!”

Ao terminar de falar ao telefone, Aina me disse: “¡Aquí tienes tu vestido de l’oro y tus zapatos (sapatos) dorados!” E complementou: “Ahora (Agora) también te falta una bolsa dorada y mucho dinero (dinheiro)”. E performando, contou muitas notas de dinheiro e as colocou dentro da bolsa e entregou-me. Vesti-me, calcei os sapatos, coloquei a bolsa e perguntei se estava pronta. Aina respondeu-me que não: “Todavía (Ainda) falta el pelo (cabelo)!”

Quando chegou a hora de cuidar dos meus cabelos, Aina perguntou-me qual penteado eu queria fazer. Nesse momento, faltou-me vocabulário em espanhol. Então, eu disse: Quero um coque bem bonito e performei como seria o penteado. Não sei se ela compreendeu, mas solicitou permissão para desamarrar meu cabelo e começou a me pentear. Enquanto fazia o penteado, Aina falou: “Tía, tienes el pelo muy bonito. ¡Me encanta!” Ao terminar, pediu-me para olhar no espelho imaginário e perguntou se eu gostei. Eu respondi: “Aina, eres una peluquera (cabeleireira) excelente. ¡Me encantó el peinado (penteado)!” Ela olhou para mim e sorriu.

Então, perguntei à Aina se agora eu estava pronta para a festa. Ela confirmou e me elogiou: “Sí tía, ¡estás lista (pronta)! ¡Te ves muy hermosa!”(Você está muito bonita!). Aina segurou minhas mãos convidando-me a partir para a festa. Eu, que estava com um sapato baixo, performei andar com salto alto e ela sorriu.

Aina e eu nos envolvemos tanto na brincadeira de faz-de-conta que nem percebemos o tempo passar. A menina gosta muito dos jogos de faz de conta e ao entrar no jogo modifica a entonação de voz, representando simbolicamente os

papéis sociais que quer trazer para a brincadeira: a maquiadora, e cabeleireira, a polícia, a modelo, a médica, a mãe.

Certo dia Elsa brincava com um bambolê na brinquedoteca. Depois de um tempo, convidou-me a brincar junto e eu, antes espectadora, performei junto com a menina.

(Elsa pegou dois bambolês e colocou-os na cintura para girar)
 Ivone: “*Nossa! Dois bambolês?!*”
 Elsa: “*Sí! Gira assim, tia!*”
 (Performou fazendo movimentos circulares na altura da cintura)
 Ivone: “*Muito bem!*”
 Elsa: “*Eu consigo mais... Quer ver, tia?*”
 Ivone: “*Sim, eu quero!*”
 ...
 (Peguei um bambolê e tentei girar na altura da cintura)
 Elsa: “*Você consegue com dois, tia!?*”
 Ivone: “*Com os dois? Eu acho que é difícil!*”
 Elsa: “*No es difícil!*”
 Ivone: “*Será que eu consigo?*”
 Elsa: “*Sí, sí, tia!*”
 Elsa: “*Faz assim, ó!*”
 (Performando com os dois bambolês na cintura)
 Ivone: “*Muito bem! Você vai ser minha maestra (professora) de bambolê.*”
 Elsa: “*Sí! Eu sou*”
 (E performou várias vezes, me ensinado como fazer para girar dois bambolês, ao mesmo tempo, na cintura)
 ...
 Ivone: “*Eu sei girar o bambolê no pescoço. Quer ver?! Eu brincava assim quando eu era criança*”.
 Elsa: “*Quero ver!*”
 Ivone: “*É assim!*”
 (Performando com o bambolê girando no pescoço)
 Ivone: “*Você quer tentar, Elsa?*”
 Elsa: “*Sí! Você é a maestra agora, tia!*”
 (Performamos juntas girando os bambolês no pescoço. Depois na cintura e nos braços)
 Maria⁷¹ que passava por ali naquela hora disse: “*Nossa, eu tava passando aqui e vi vocês duas brincando juntas de bambolê. Tão bonitinhas que até parei meu serviço para olhar!*”

Ao aceitar os convites das crianças para brincar junto, tentei exercitar o agachamento (Machado, 2023) me colocando à altura da criança, performando junto, pensando o ato performativo enquanto parte da existência mesma. Por exemplo, ao estar com Elsa, não me interessava ensinar a técnica correta de girar o bambolê, mas colocar-me em relação, espacialmente, com os existenciais da outridade, da corporalidade e da espacialidade.

Certa vez na escola de Catherine as crianças estavam modelando com massinha e foi interessante observá-las por um tempo. A menina convidou-me a ver suas criações...

⁷¹ Maria é funcionária de uma empresa terceirizada que presta serviços à SEEDF e está alocada na escola de Elsa.

Catherine: *“Oi, tia Ivone! Vem ver o que eu fiz com a massinha!”*
 Ivone: *“O que você construiu?”*
 (Haviam vários rolinhos de caracol coloridos sobre a mesa)
 Catherine: *“São docinhos chineses”.*
 Ivone: *“Posso comer um?”*
 Catherine: *“Pode! São docinhos de abacaxi, sem açúcar”.*
 Ivone: *“Hum! Está delicioso o seu docinho”.*
 Catherine: *“Obrigado, tia Ivone”.*

Neste relato, também num momento de brincadeira de faz de conta, Catherine traz elementos da cultura de seu país para a brincadeira. Em momento posterior, em parceria com a família da menina, realizamos uma Oficina de culinária chinesa⁷² com a turma e este docinho de abacaxi foi servido como sobremesa às crianças.

Neste mesmo dia, um menino que também modelava com massinha veio ao meu encontro com algo nas mãos e contou:

Criança: *“Tia Ivone, é uma bebida chinesa que eu já bebi! Ela é muito gostosa”.*
 Ivone: *“Nossa! Que legal”.*
 Criança: *“Você quer experimentar, tia Ivone?”*
 Ivone: *“Eu quero!”*
 (Entregou um pedaço de sua construção e entrando na brincadeira de faz de conta, bebi a bebida)
 Ivone: *“Muito obrigado, a bebida que você preparou está uma delícia!”*
 Criança: *“De nada, tia Ivone”.*
 (Sorriu e retornou ao seu lugar)

Minha presença na turma da Catherine, enquanto escutadora e observadora participante, abriu espaços de diálogo e trocas interculturais sobre o país de origem e de destino da criança. Certa vez, um pequeno grupo de crianças liderado por Catherine me pediu para mostrar no globo terrestre onde ficava Taiwan, a China e o Brasil.

E outra vez, Bianca, a melhor amiga de Catherine, ao mostrar-me seu chaveiro de urso panda, disse ...

Bianca: *“Tia Ivone, você sabia que na China e no país da Catherine tem muito urso panda que nem este aqui?”*
 (Mostrou um chaveiro)
 Ivone: *“Sim, é verdade! Tem até aquele desenho do kung Fu Panda, né?!”*
 Bianca: *“Sim, eu gosto desse desenho. Tia Ivone, você sabe que o urso panda gosta muito de comer bambu!?”*

⁷² No capítulo 3 esse momento da Oficina será trazido com mais detalhe, incluindo minhas anotações de campo, diálogos das conversas que tive com a família e registros fotográficos.

Ivone: “*Você sabe muitas coisas sobre a China... Onde você aprendeu tanto?*”

Bianca: “*Eu gosto muito das coisas da China e do país da Catherine e peço para os meus pais e para o meu tio pesquisarem junto comigo*”.

Bianca demonstra muito interesse e conhecimentos sobre a cultura chinesa. É curioso que, sempre ao trazer a cultura chinesa, faz referência a Taiwan como “o país da Catherine”. Houve um dia em que levei as bandeiras da China e de Taiwan para apresentar às crianças e Bianca as reconheceu, fato que me surpreendeu, pois nem eu não conhecia a bandeira de Taiwan até conhecer Catherine.

Assim como na escola de Catherine, na escola de Miri, Keter e Yarú minha presença começou a abrir caminhos para trocas interculturais entre as crianças e palavras em warao começaram a circular pela sala de aula.

Certo dia propus às crianças um desafio, realizar o jogo do TO: Testa, nariz e queixo, nos três idiomas que circulavam na turma português, espanhol e warao.

Iniciamos o jogo com a primeira rodada em português. Na sequência, aprendemos essas três partes do corpo em espanhol: *frente* (testa), *nariz* (nariz) e *mentón* (queixo). Jogamos algumas rodadas nesse idioma e na sequência, propus novo desafio, jogar no idioma warao. Também era um desafio para mim, que tinha aprendido essas três partes do corpo em warao, há pouco tempo com a monitora da turma. Eu até escrevi num papel para não esquecer. Apresento um registro de campo sobre esse jogo com a turma.

Ivone: “*Agora, vamos aprender essas 3 partes do corpo em warao, idioma do Keter, da Miri e do Yarú.*”

Ivone: “*Aoto* (mostrou a testa), *jikari* (mostrou o nariz) e *cacar*⁷³ (mostrou o queixo)”.

(Notei um sorriso no rosto de Keter, Miri e Yarú. Mesmo sem falar, elas me diziam com o olhar que estavam se sentindo felizes e pertencentes ao grupo naquele momento).

Ivone: “*Agora vamos fazer num ritmo mais rápido*”. (E assim fizemos...)

(No momento seguinte jogamos da maneira pensada por Boal, eu falava o nome de uma parte do corpo (*aoto*) e representava outra (*jikari*) e fizemos algumas rodadas).

Criança: “*Nossa, tia Ivone! Em outro idioma é mais difícil. Até você errou, né?!*”

Ivone: “*Sim, quando a gente não conhece o idioma fica mais difícil, mas aos poucos vamos aprendendo*”.

Ivone: “*Alguém quer conduzir o jogo agora?*”

Criança brasileira: “*Eu quero! Posso falar em qualquer idioma?*”

Ivone: “*Pode. Você pode escolher em português, espanhol ou warao*”.

Criança: “*Eu quero fazer em warao!*”

⁷³ A monitora me disse que essa palavra pode ser pronunciada também dessas maneiras: *carcar* e *karkar*.

(E colocando a mão na testa, disse: “*aoto*”. Depois, colocou a mão no nariz e disse novamente “*aoto*”).
 (Keter estava sentado ao meu lado na roda e cutucando meu braço falou)
 Keter: “Eu, tía!”
 Ivone: “*Você quer conduzir o jogo?*”
 (Keter balançou a cabeça positivamente)
 Keter: “*Warao*”.
 (E colocando a mão no nariz disse: “*cacar*”. Depois, colocou a mão na testa e disse “*aoto*”).
 Ivone: “*Muito bem! Agora eu vou dizer a palavra em um dos 3 idiomas e vocês tem que representá-la no corpo*”.

As trocas linguísticas durante o jogo foram muito ricas e todos aprendemos três palavras novas em idiomas diferentes. É muito interessante a participação de Keter no jogo. Apesar da barreira linguística, ele mobilizou seu corpo e os códigos linguísticos que dominava para jogar e estar junto. Além das trocas interculturais, o jogo possibilitou a partilha de momentos de acolhimento, inclusão e performances, onde cada criança pode expressar seus modos de ser e estar no mundo.

O envolvimento das crianças no jogo e a corporificação das aprendizagens foram observadas em vários momentos daquela manhã e elas continuaram ressignificando aquelas palavras em warao ou espanhol (*frente, mentón, aoto, jikari, cacar*) em suas conversas e brincadeiras.

Em um dos encontros com as crianças na escola de Aina, Elsa, Evelyn e Luís, elas pediram para jogar novamente o jogo do TO: Homenagem a Magritte, nomeado por elas como o jogo da “transformação da caneta”⁷⁴. Apresento registros de campo sobre esse momento.

Ivone: “*Já que vocês gostaram do jogo Homenagem a Magritte, vou propor um desafio: vamos trocar a caneta por uma cadeira da sala*”.
 Criança: “*Hum, acho que vai ser mais difícil a transformação, tia!*”
 Ivone: “*Tenho certeza de que vocês serão muito criativos*”.
 Criança: “*Você pode começar, tia?!*”
 Ivone: “*Posso!*”
 (E performei, transformando a cadeira em uma moto: sentei-me na cadeira, gesticulei com as mãos como se estivesse acelerando os guidões, fiz um gesto com um dos pés como se estivesse levantando o suporte que segura a moto no chão e depois fiz um som com a boca, imitando o barulho do motor).
 Criança: “*É uma moto, tia!*”
 Ivone: “*Isso, mesmo! Eu fiz uma moto. Quem quer tentar agora?!*”
 (Como várias crianças se voluntariaram escolhi uma criança e, na sequência, fui organizando para que todas participassem)
 A transformação da cadeira pelas crianças foi muito criativa: carrinho de pipoca, mesa de totó, cortador de grama, mesa, aspirador de pó, carro, vassoura.

⁷⁴ Da outra vez que propus o jogo na escola utilizamos como objeto a ser ressignificado uma caneta de quadro branco.

Os jogos do TO mostraram-se um caminho interessante e criativo na construção de diálogos e performances, possibilitando às crianças comunicar-se para além da palavra falada. Além disso, ao jogarmos juntos, adultos e crianças, nos distanciamos de relações adultocêntricas que contribuíram para o estabelecimento de vínculos afetivos. E também mostraram sua potencialidade para o acolhimento e a inclusão dessas crianças no território escolar.

As pesquisas etnográficas de Hartmann (2016) a partir da provocação de Bauman e Briggs, apontam para a necessidade de contextualização das narrativas: De que maneira as performances narrativas das crianças evocam, refletem e atualizam suas realidades sociais e seus imaginários?

Em um momento de brincadeiras livres na quadra, Aina sentou-se ao meu lado e começou a contar:

“Eu morava numa casita pequena de madeira (madeira). Aí veio um ciclone muy fuerte e destruiu a casita. Eu fiquei muito triste e lloré (chorei) mucho. Depois fomos morar na casa de minha abuela (avó) que tinha uma casa mas fuerte.

No Brasil, minha casa é muito fuerte, é de “piedra muy dura” e não se destrói fácil”.

(Depois dessa performance narrativa, Aina emocionada baixou a cabeça e chorou... Abri os braços convidando a menina para um abraço. Ela aceitou recostando-se em meus ombros e ali permaneceu por um tempo)

É importante registrar que os desastres ambientais, causados por questões climáticas, como esse vivenciado pela família de Aina, estão cada vez mais frequentes e tem obrigado muitas famílias a se deslocarem para outros países.

Como propõe Girardello (2014), em campo, buscamos exercitar a escuta sensível enquanto momento de partilha, buscando respeitar os silêncios, os gestos e as pausas — especialmente, quando a barreira linguística surgiu ou quando alguma situação vivenciada no deslocamento silenciou a fala, como quando Aina chorou ao contar sobre o ciclone que destruiu sua casa em Cuba.

Em outros momentos, a criança retomou essa narrativa e falou com carinho da *abuela* que acolheu sua família desabrigada em decorrência desse desastre climático. Talvez Aina tenha retomado essa narrativa, algumas vezes, porque essa situação deixou marcas de dor e tristeza em seu corpo e falar sobre isso talvez fosse uma maneira de amenizar esses sentimentos.

Com os aprendizados que tenho hoje sobre o TO, penso que pudesse ser interessante a criação de uma cena com as crianças, tendo como ponto de partida a

performance de Aina. Neste sentido, talvez o grupo pudesse pensar, coletivamente, sobre essa experiência vivenciada por Aina e propor possíveis caminhos a ela para enfrentar essa situação.

Em campo nas quatro escolas, constatamos a potencialidade dos jogos, das brincadeiras, das cantigas, das histórias no processo de acolhimento e inclusão dessas crianças nas escolas contribuindo para que elas se sentissem pertencentes e inventassem poéticas próprias que contaram de seus modos de ser e estar no mundo compartilhado com os adultos.

A etnografia performativa praticada em campo com as crianças de quatro escolas das infâncias, pensada enquanto o tronco que sustenta o ipê, contribuiu para que as sementes se nutrissem e fortalecessem para em breve florescer.

Capítulo 3 - O IPÊ FLORESCE: O QUE MOSTRAM AS PERFORMANCES NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

Neste capítulo mostraremos que chegou o tempo das sementes plantadas florescerem no ipê. Faremos a análise do que as crianças disseram e fizeram nos momentos em que estivemos juntas em campo, os quais sempre implicaram participação e performance, conforme prevê a etnografia performativa. E convido para a roda pesquisadora(e)s que vieram antes de mim, as quais podem contribuir para as discussões.

A parte empírica da pesquisa me colocou no movimento de refletir sobre pesquisar COM as crianças e não SOBRE elas. E a etnografia performativa insere-se neste novo modo pensar-fazer pesquisa com crianças.

As nossas interlocutoras são vistas com a lente da criança *performer* (Machado, 2010, 2023), criadoras de poéticas próprias construídas a partir de mergulhos intensos e imaginativos no mundo compartilhado. As corporalidades nas narrativas e performances não representam. Ao contrário, são corpos encarnados presentes naquele instante vivenciado e experimentado por elas, no tempo do aqui e agora, o qual pode ter uma temporalidade diferente daquela apreendida pelos adultos.

Em campo, dois ensinamentos de Gilka Girardello (2014) sobre a escuta sensível guiaram minhas ações: as culturas falam também pela voz de suas crianças e as narrativas devem ser pensadas enquanto partilha em relações horizontais entre adultos-crianças. Minha presença nas escolas buscou contribuir para o acolhimento das crianças em contexto de migração, escutando o que elas tinham a dizer sobre seus modos de ser e estar no mundo.

Granda (2024)⁷⁵ nos convida a pensar que “[...] Todo narrar e todo escutar são atos de performance”. Neste sentido, defendo a importância da escola escutar as performances narrativas das crianças, não se constituindo em mais uma barreira a ser atravessada pelas crianças em deslocamento, enfatizando que esse tipo de

⁷⁵ No dia 24/05/2024 a pesquisadora participou do aPós-Explorações - Encontros para a cena: Ciclo Permanente de Discussões do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGCEN) da Universidade de Brasília e apresentou o trabalho intitulado “Fronteiras narrativas e performances adolescentes diante da migração e da amizade”. O vídeo pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/live/it3c-mgB9Ho?si=A6JRU7ivcXZmhZF1>

escuta — sensível às nuances linguísticas e emocionais — é essencial para educadores que acolhem crianças em contextos de migração e refúgio.

Deste modo, quando a escola respeita e valoriza essas expressões, torna-se um espaço de verdadeira inclusão e afeto. Caso contrário, a escola será um lugar onde se reforçam as diferenças e onde impera a exclusão, o racismo, a xenofobia e outras formas de discriminação.

Em cada categoria de análise, ao trazer as narrativas e performances das crianças, considero tanto O QUE elas dizem (o conteúdo) quanto o COMO elas dizem (a forma), sempre, em diálogo, com as contribuições das Artes para construção de espaços de escuta, co-criação e estabelecimento de vínculos afetivos.

Piego e Santos (2024) destacam a importância de uma análise interseccional sobre as infâncias em contextos de migração. Os marcadores sociais de gênero, classe, território, idade, deficiência, entre outros, atravessam os corpos e reforçam as desigualdades sociais. Neste sentido, nas travessias até o Brasil, cada criança lidou de maneira única com estas questões interseccionais, criando poéticas próprias para expressar seus modos de ser e estar crianças no mundo.

Em campo, o marcador de raça⁷⁶ surgiu, por exemplo, quando li o livro “A menina que abraça o vento” (Paraguassu, 2017), no qual a protagonista Mersene é uma menina refugiada congoleza. Ao ver a capa do livro, Elsa, venezuelana de 5 anos, a única criança negra nas turmas, disse: “Tia, ela é preta que nem eu!”

Imagem 17: Capa do livro A menina que abraça o vento



Fonte: Imagem disponível na internet.

⁷⁶ Os marcadores sociais de gênero, classe, território, idade, deficiência, entre outros, surgiram em outros momentos do campo, conforme apresentei no capítulo 2.

Retomando o fio do capítulo 3, partindo da escuta e das performances das crianças, organizei os dados produzidos e escolhi analisar as seguintes categorias: *abuelas/zǔmǔ* (祖母) - avós, burocracia, comida e escola.

A relevância da escolha das categorias analíticas reside no fato de que surgiram da escuta atenta e sensível do que as próprias crianças escolheram contar e performar sobre suas travessias, subjetividades e modos de ser/estar no mundo, tomando para si o agenciamento de suas histórias.

3.1: O papel das *abuelas/zǔmǔ* (祖母) para as crianças

[...] O meu pai e a minha mãe trabalham de dia e de noite e **a minha avó cuida de mim.** (Grifos meus)

Mabel, 5 anos, Venezuela

Enquanto escrevia lembrei-me de uma fala emocionada da Irmã Rosita Milesi sobre a figura da *abuela*. Certa vez as crianças brincavam na Casa Bom Samaritano⁷⁷ e um menino chegou perto dela, olhou para seus cabelos brancos, segurou forte sua mão, sorriu e disse-lhe: “*Você se parece com minha abuela que ficou na Venezuela*”. Demonstrando saudades, o menino chorou e a abraçou carinhosamente.

A fala da Irmã me tocou profundamente porque conta de memórias, de saudades, de dor e de afeto. Em contextos de deslocamento pode haver a necessidade de deixar as crianças no país de origem, como no caso de Aina. Embora esses cuidados, geralmente, fiquem sob responsabilidade de alguém da família, muitas vezes da *abuela*, a dor da separação certamente afeta tanto os adultos como as crianças deixando marcas profundas.

⁷⁷ O Centro de Acolhida “Casa Bom Samaritano” foi inaugurado em fevereiro de 2021 e está localizado no Lago Sul, em Brasília/DF. O Centro funciona como moradia temporária para famílias venezuelanas interiorizadas voluntariamente de Roraima ao Distrito Federal por meio do projeto “Acolhidos por meio do Trabalho”. A irmã Rosita Milesi, diretora do IMDH, participa na gestão do Centro de Acolhida Casa Bom Samaritano.

A Rede de pesquisa Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação da qual faço parte é parceira da Casa Bom Samaritano desde o ano de 2022. Além de atuarmos como voluntárias nesse espaço de acolhimento, também fazemos a Formação dos voluntários que lá atuam nos cuidados das crianças e jovens.

A categoria de análise “*abuela*” surgiu porque as crianças falam sobre esta figura tão importante para elas e sua relevância está no fato de que a “*abuela*” foi evocada nas narrativas e performances de mais de uma criança em diferentes momentos do campo.

Ao assumirem funções centrais na estrutura familiar, na transmissão de valores culturais e na resistência social e política, a importância das avós destaca-se nas sociedades tradicionais na América Latina. Deste modo, por razões históricas, sociais e afetivas a presença ativa das avós nas dinâmicas familiares e comunitárias evidencia uma dimensão simbólica e prática de cuidado, memória e força coletiva: as *abuelas* são verdadeiras guardiãs da identidade e da continuidade cultural destas sociedades. O livro infanto juvenil “Elenita e os segredos da colina”, de Tarissa Marques (2022), traz a figura da *abuela* como guardiã dos saberes ancestrais dos povos andinos da Bolívia.

Nos contextos migratórios que atravessam a América Latina, a figura da *abuela* coloca-se em evidência enquanto resultado da delegação dos cuidados parentais, assumindo um papel estratégico no núcleo das famílias imigrantes e refugiadas estudadas, ao desempenhar funções essenciais na formação das/os netas/os. Esse deslocamento de responsabilidades reforça a centralidade das *abuelas* na manutenção da vida cotidiana enquanto rede de apoio às famílias e enquanto pilares emocionais, morais e culturais para as crianças, como veremos em suas narrativas e performances.

Ao analisar a categoria *abuela*, retomo um dado importante do Relatório do OBMigra, [...] “É com o coletivo venezuelano que se inaugura, no Brasil, **a figura da criança e idoso refugiado**”. (Tonhati; Pereda, 2023, p. 104, grifo meu) para demonstrar que esta realidade está presente nas famílias das crianças estudadas: em alguns casos, a *abuela* deslocou-se junto com a família; em outros, elas ficam *lá e cá* (entre o país de origem e o país de destino) nesse suporte às famílias; e, noutros ainda, cuidam das/dos netas/os que não migraram.

O dado apresentado anteriormente dialoga com uma situação vivenciada em campo na turma de Luís no 1º semestre de 2024, mostrando esse movimento da *abuela* estar *lá* (Venezuela) e *cá* (Brasil). A mãe de Luís contou, em espanhol, para a professora que o filho estava faltando às aulas porque a *abuela* havia chegado da Venezuela para passar algumas semanas no Brasil para dar-lhe suporte nos cuidados da casa e das crianças. A professora não entendeu porque não fala

espanhol. Então, fiz a mediação dessa conversa, traduzindo o diálogo⁷⁸. Ao término dessa conversa, Luís com um sorriso no rosto apresentou-me sua *abuela* que estava próxima. Durante algumas semanas a avó foi a pessoa responsável por buscar o neto na escola.

No mês de dezembro de 2024 voltei à escola para reencontrar as crianças. A professora me disse que a mãe de Luís estava grávida. Ele estava perto e contou: “*Mi abuela está aquí. Un hermano (irmão) nacerá en Brasil*”. Neste movimento de *lá e cá*, a avó do menino retornou ao Brasil para dar apoio à filha nos preparativos para o nascimento do bebê. Tem sido cada vez mais frequentes casos como o da família de Luís, cujo irmão nasceu em território brasileiro. Como da outra vez em que estive cá, a avó foi buscar o menino na escola.

O dado apresentado no Relatório do OBMigra também conecta-se à conversa que tive com a *abuela* de Aina, no primeiro semestre de 2025, ao visitar a família. Nosso diálogo foi um pouco em espanhol, um pouco em portunhol, mas conseguimos nos comunicar. Trago esse diálogo para exemplificar os casos onde a *abuela* fica no país de origem com as crianças.

Ivone: Onde vocês moravam em Cuba?

Abuela: *Vivíamos en La Habana* (Havana).

Ivone: A Aina me contou que a senhora cuidou dela e do irmão.

Abuela: *Sí, cuidé de ella y de su hermano durante dos años cuando mi hija (filha) y mi yerno (genro) decidieron venir a Brasil.*

Ivone: Imagino o quanto deve ter sido difícil esse tempo para todos vocês.

Abuela: *Sí, fue muy difícil para mí. Aina tenía solo 3 años y lloraba (chorava) mucho porque extrañaba (sentia falta) a sus padres.*

(Durante sua fala ela silenciou em alguns momentos e senti que segurou o choro. Eu a abracei como forma de acolher sua dor).

Abuela: *Para mí era muy importante que los niños se quedaran (ficassem). Extrañaba mucho a mi hija (Sentia muita falta da minha filha) y no quería estar sola.*

Ivone: Foi bom eles terem ficado com a senhora para fazer companhia! Fico feliz que agora a família está reunida novamente.

Abuela: *Sí, siempre juntos! Y si Dios quiere, todo saldrá (ficará) bien en Uruguay.*

Ivone: Sim, vai dar tudo certo! Estarei vibrando positivamente por vocês!

Abuela: *¡Gracias* (Obrigado), *querida mía!*

⁷⁸ Neste contexto, vemos a importância das professoras terem conhecimento de espanhol ou outro idioma falado pelas crianças em contextos de migração, da presença dos mediadores culturais e dos intérpretes.

O grupo de pesquisa MOBILANG, sediado na UnB, tem focado, especialmente, na participação linguística dos imigrantes recém-chegados no Brasil por meio da intervenção de um intérprete ou de um tradutor, com a utilização de estratégias de tradução e mediação linguística e transcultural. Para se cadastrar como voluntário, é preciso ter alta proficiência em uma ou mais línguas estrangeiras e fazer um dos cursos de extensão de interpretação comunitária oferecidos pelo MOBILANG com a professora e intérprete comunitária Jaqueline Nordin. Para saber mais sobre o MOBILANG acesse o site disponível em: <http://mobilang.unb.br/>

Convido para a roda Marcela Possato Correa da Rosa et al. (2023), que apresentam no artigo “Redes de apoio social e fase do ciclo vital de famílias imigrantes venezuelanas” o resultado de uma pesquisa com famílias migrantes venezuelanas de Santa Catarina que participaram do processo de interiorização, sinalizando como característica destas famílias a presença de crianças pequenas (entre 0 e 11 anos) e apontam a figura das avós como rede de apoio. Elas escrevem:

[...] A fase do ciclo vital das famílias migrantes venezuelanas é marcada principalmente pela presença de filhos pequenos. Essa caracterização evidencia as particularidades do processo migratório com crianças e suas demandas por cuidados, bem como a presença de uma rede de apoio informal, frequentemente representada pelas avós. (Rosa, MPC et al., 2023, p. 3)

Apesar de situadas em contextos diferentes, Santa Catarina e DF, as pesquisas dialogam ao constatar a centralidade da figura da *abuela* no núcleo das famílias imigrantes e refugiadas nas populações em deslocamento em toda a América Latina e quiçá em outros contextos. Como exemplo, citamos os casos de Mabel, de origem venezuelana e Aina, de origem cubana: as meninas ficavam sob os cuidados de suas avós no período em que não estavam na escola.⁷⁹ Sem a presença das avós, talvez não fosse possível aos pais das crianças trabalhar.

Nas narrativas e performances das crianças notamos a tessitura de laços afetivos com as *abuelas*.

Certa vez Mabel, venezuelana de 5 anos, disse-me o nome de seu pai e o nome de sua mãe. Quando perguntei-lhe pelo nome de sua avó, ela respondeu trazendo ênfase para os vínculos afetivos, “*Minha avó cuida de mim quando os meus pais estão no trabajo (trabalho)*”. Curioso que a resposta da menina em vez de dizer o nome, enfatizou o papel que a avó tem no núcleo familiar.

Em outro momento, Mabel reforçou o papel de sua avó enquanto rede de apoio: “***O meu pai e a minha mãe trabalham de dia e de noite e a minha avó cuida de mim***”. (Grifos meus). A menina também contou: “*Quando a minha avó*

⁷⁹ É importante registrar que as crianças estavam matriculadas em escolas de tempo parcial, ou seja, estudavam no turno matutino ou turno vespertino. Em diálogo com a mãe de Aina, no primeiro semestre de 2025, ela apontou para a necessidade de matricular a menina em uma escola de Tempo Integral, relatando a importância da vaga no sentido de diminuir as demandas da *abuela* com a casa e as crianças, Aina e o irmão. A mãe contou-me que estava há algum tempo buscando uma vaga, porém sem êxito.

dorme eu fico chorando porque eu não quero ficar sozinha e não tem o meu pai porque ele vem de noite ou ele vem temprano (cedo)”.

Marcela Possato Correa da Rosa et al. et al. (2023), argumentam que são atribuídas às avós tanto tarefas do cotidiano, como preparar as refeições, alimentar as crianças, dar banho, cuidar da casa quanto a educação da(o)s neta(o)s. As autoras escrevem...

[...] No seio do núcleo familiar migrante, a figura da avó materna desempenha um papel fundamental nas atividades domésticas diárias, na educação, no cuidado direto dos netos e também é respeitada por transmitir valores, práticas culturais de saúde e manter rituais religiosos. (Rosa, MPC et al., 2023, p. 3)

Um dia quando falávamos dos lanches Mabel me contou: *“Eu não gosto de sushi porque minha avó disse que peixe que não está cozinhado tem bactéria. Por isso eu não gosto!”* Mais uma vez vemos a importância da avó na formação da criança.

Entrelaçando as categorias *abuela* e comida temos uma pequena narrativa de Elsa, venezuelana de 5 anos:

Minha abuela mora longe, lá em Venezuela. A mamá da minha mamá, ela se chama Enepla. Eu dormi na casa dela, eu tomei banho, eu vesti. Ela faz comidas gostosas. Eu gosto duas: sopa, arroz, feijão e também pollo (frango). E arepas também.

Vejam só como Elsa nos mostra a importância de sua *abuela* nos cuidados com sua higiene e alimentação. Esta pequena narrativa tecida pela menina vem carregada de saudades, memórias e afetos.

Num dia de campo eu li para a turma de Elsa a história de Mersene, que ao fugir de seu país (República Democrática do Congo) por causa da guerra, viajou de barco e depois de avião até chegar no Brasil.

Girardello (2014) defende que contar histórias nas salas de aula é como abrir clareiras no bosque, possibilitar lugares de encontro e de luz, pois o estímulo narrativo é um dos mais poderosos hormônios da imaginação. As clareiras abertas na turma possibilitaram a abertura de diálogos e partilhas. E a pequena Elsa partilhou conosco uma pequena narrativa.

Eu fui duas vezes de avião: quando eu cheguei no Brasil e quando fui na minha abuela. Eu gostei um pouco, mas fiquei com medo. Eu passei mal. Eu vomitei, mas a minha mamá cuidou de mim e eu fiquei bem.

Ao ler os escritos de Girardello (2014) sobre o momento da contação de histórias, resgatei memórias do meu fazer enquanto professora e pesquisadora.

[...] Em meio ao zum-zum das crianças, forma-se um círculo, no fundo da sala, em cima de um tapete ou de almofadas de algodão que passaram a manhã tomando sol no beiral da janela. Com olhos arregalados e risadinhas, as crianças se aconchegam e escutam a voz da moça de *jeans* ou vestido florido - a professora. Entram na história que ela conta, quase fecham os olhos, feito estátuas. Mas, ao contrário do que parece, elas não estão nem um pouquinho paradas: cavalgam um corcel veloz, ocupadíssimas com aventuras muito longe dali. (Girardello, 2014, p.9)

E a pequena Elsa também entrou na história, mas em vez de cavalgar, ela viajou de avião como Mersene e foi levada por sua imaginação ao dia em que viajou para visitar sua *abuela na Venezuela*.

Na escola de Catherine conversávamos sobre o terremoto acontecido recentemente em Taiwan⁸⁰ e a menina me contou que sua avó mora lá. Ela disse: *“Mamãe falou que o terremoto foi um pouco longe da casa da vovó. A minha vovó ficou lá no Taiwan. Ela ficou lá no Taiwan (Catherine prolongou o lá, sinalizando na voz que fica longe). Ela não mora aqui em Brasília, não! Eu moro nas duas (Brasília e Taiwan) e mamãe também”*. E complementou sua narrativa dizendo que ligou para avó e que ela está bem.

Interessante que Catherine faz referência ao estar *cá* (Brasil) e *lá* (Taiwan). A família contou-me que de tempos em tempos existe a necessidade de viajarem a Taiwan por questões burocráticas relacionadas à dupla cidadania da criança e para visitar a avó da menina, hospedando-se na casa de *lá*.

Continuando a discussão acerca da centralidade do papel das *abuelas* enquanto rede de apoio para as famílias migrantes, convido o leitor a retornar comigo ao dia 8 de abril de 2025 quando estive na casa de Aina para despedir-me dela.

⁸⁰ No dia 3 de abril de 2024 um forte terremoto atingiu Taiwan. Segundo a CNN Brasil, foi o maior abalo sísmico no país em 25 anos e matou 9 pessoas, deixou cerca de 800 feridas e outras presas em escombros. O terremoto ocorreu a 21 quilômetros da cidade de Hualien e o tremor de magnitude 7,4 foi sentido em Taipé, capital de Taiwan, que fica a pouco menos de 200 quilômetros do epicentro, gerando alertas de tsunami no Japão, nas Filipinas e na China.

A reportagem completa pode ser acessada pelo link: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/terremoto-em-taiwan-o-que-sabemos-sobre-o-maior-abalo-sismico-na-ilha-em-25-anos/>

Ao chegar fui recebida pela *abuela* de Aina com um sorriso largo e um abraço carinhoso. Ela me levou até a menina que correu em minha direção com um sorriso e abraçou-me dizendo: “*¡Hola, tía! ¡Estoy feliz! ¡Mi mamá me dijo que vendrías (viria)!*”

A *abuela* estava cuidando da limpeza e organização da casa, lavando o quintal, com a ajuda de uma vizinha venezuelana. A avó se revezava nos cuidados da casa e dos netos enquanto sua filha e o genro tinham saído para resolver questões burocráticas da viagem para o Uruguai que seria naquela tarde. As malas e todos os pertences da família estavam numa área coberta nos fundos da casa, local onde permaneci durante toda a visita.

Ao conversar com Aina sobre a viagem ela evocou a *abuela* em sua fala. Quando perguntei se fariam a viagem de avião, respondeu: “*No, es en autobús (ônibus), tía. La abuela dijo que es más barato. Fui en avión cuando llegué (cheguei) de Cuba a Brasília.*” Também conversamos sobre formas da criança distrair-se durante a viagem, que duraria 4 dias, e Aina disse: “*La abuela puede contarme historias. Me gustan las historias que me cuenta la abuela.*”

Mais uma vez constatamos a importância da *abuela* nos cuidados com a casa e com a educação das crianças, destacando-se a centralidade desta figura no núcleo das famílias migrantes.

Piego e Santos (2024) discorrem sobre as inúmeras fronteiras, para além das territoriais, que atravessam as pessoas em deslocamento. E dos desafios profundos presentes tanto na travessia quanto na chegada a um novo país, os quais causam estranhamentos, especialmente, quando o migrante não consegue acessar os códigos desse novo lugar. Para exemplificar essa situação, apresento uma conversa com Aina.

Aina: “*Un día, en el cumpleaños (aniversário) de mi mamá, fuimos a cenar (jantar) a un restaurante.*”

Ivone: “Sua *abuela* também foi?”

Aina: “*Sí, todos fuimos: yo, mi mamá, mi papá, mi abuela y mi hermano (irmão).*”

Ivone: “E como foi no restaurante?”

Aina: “*Todo estaba bien, pero (mas) mi abuela no habla (fala) con la gente.*”

Ivone: “Por que?”

Aina: “*Porque no sabe hablar portugués y no le gusta hablar con la gente en su idioma.*”

Ivone: “E qual é o idioma dela?”

Aina: “*¡Español, tía! En mi país, que es Cuba, hablamos español.*”

Ivone: “Entendi. E isso da sua *abuela* não se comunicar com as pessoas acontece em outros lugares também, Aina?”

Aina: “*Sí, el otro día, cuando ella necesitaba rellenar (preencher) un documento, mi mamá la acompañaba. Y en el colegio, cuando ella necesita hablar con mi maestra (professora) o con alguien más, yo le explico las cosas porque estoy aprendiendo un “pouquinho português”.*”

(Aina fez um gesto aproximando o polegar e o dedo indicador para sinalizar o que estava dizendo).

Aina: “*Pero, mi abuela ni siquiera (nem sequer) quiere intentarlo (tentar)...*”

(Aina performou colocando as palmas das mãos abertas para cima na lateral do corpo, um pouco abaixo da altura dos ombros, ao mesmo tempo em que franziu as sobrancelhas como que para expressar que não entendia o motivo da avó não quer nem tentar se comunicar com as pessoas)

É interessante como Aina exemplifica com situações do cotidiano, momentos nos quais ela, mesmo em processo de aquisição da língua portuguesa, atua como mediadora social, cultural e linguística para sua *abuela*.

Piego e Santos (2024) discutem esse importante papel de mediação entre a cultura de origem da família às práticas sociais, culturais e linguísticas do país de destino, desempenhado pelas crianças migrantes no contexto de socialização de suas famílias. Segundo as pesquisadoras,

[...] Assim, tanto as crianças migrantes como as nascidas no país de destino são atores sociais nos processos de migração e seus desdobramentos e tendem a cumprir importante papel na socialização de suas famílias, sobretudo no que diz respeito aos códigos sociais e práticas culturais daquele entorno, bem como à linguagem em países cujo idioma oficial não é o mesmo do país de origem. (Piego; Santos, 2024, p.31)

A conversa com Aina nos conecta à pesquisa de Granda (2024) sobre práticas de cuidado no campo dos afetos. Frente à dificuldade da *abuela* de Aina em acessar os códigos do país de destino, a menina escolhe cuidar da avó. Deste modo, práticas de cuidado e afeto são criadas entre ambas: a avó cuida de Aina na ausência de seus pais e a menina atua enquanto mediadora de sua *abuela*.

As narrativas e performances nos convidam a refletir sobre o que a presença da avó representa na vida das famílias migrantes estudadas e, sobretudo, para as crianças.

Se as *abuelas*, enquanto guardiãs dos saberes e tradições das diferentes culturas, fossem convidadas a adentrar os muros das escolas, poderiam enriquecer os debates sobre interculturalidade nesse espaço que deve ser de socialização e construção coletiva de saberes.

As questões de gênero que emergem da presença da avó na vida das famílias migrantes, também nos provoca uma reflexão, ao desvelar problemas estruturais da nossa sociedade, trazendo as mulheres como cuidadoras: Por que as

crianças falam das *abuelas* e não dos *abuelos*? Por que o trabalho de cuidado das crianças quase sempre é feminino, seja pela mãe, *abuela* ou professora?

Silvia Federici oferece uma base crítica fundamental para compreender o motivo pelo qual o trabalho de cuidado das crianças, historicamente, tem sido atribuído quase exclusivamente às mulheres.

Em suas obras, Federici explica como a divisão sexual do trabalho, enquanto processo central na consolidação do capitalismo, apoiando-se na desvalorização do trabalho reprodutivo – isto é, do cuidado, da educação informal, da manutenção da vida – concomitantemente, o confinava ao espaço doméstico e ao corpo feminino. Segundo Federici, a naturalização dessa função como “instintiva” ou “maternal” foi uma construção ideológica que garantiu a reprodução da força de trabalho, sem custos ao capital, mantendo mulheres em uma posição de subordinação.

Ao analisar a persistência da feminização do cuidado infantil identificamos a continuidade de uma lógica que, mesmo em contextos contemporâneos, invisibiliza e desvaloriza esse trabalho, perpetuando as desigualdades de gênero. Federici aponta a necessidade e importância da visibilidade, valorização e reconhecimento deste trabalho enquanto atividade produtiva fundamental que sustenta a sociedade e uma função social coletiva e igualmente distribuída.

A figura da *abuela* esteve tão presente nas narrativas e performances das crianças, sendo tantas vezes evocada e reverenciada, porque representa a intersecção entre cuidado, tradição, resistência e afeto. Elas são alicerces culturais e emocionais das famílias migrantes.

A categoria burocracia será analisada no próximo subitem.

3.2: Los papeles - a burocracia e o controle de fronteiras

Certa vez, durante a parte empírica da pesquisa, Aina veio em minha direção trazendo algumas folhas de papel nas mãos e convidou-me a brincar de faz de conta

...

Aina: *¡Tía, tienes que firmar (assinar) esos papeles (papéis) rápidamente!*
(E continuou, mostrando-me o primeiro papel...)

Aina: *¡Esto es para salir de Cuba!*

(Entrei na brincadeira e portando minha caneta imaginária assinei o papel! Então, apresentou-me um segundo, dizendo...)

Aina: *¡Esto es para entrar a Brasil!*

(Assinei! Apresentou-me um terceiro papel, dizendo rapidamente)

Aina: *¡Éste es para la policía!*

Ivone: *Por que para a polícia?*

Aina: *¡No preguntes, y firma rápidamente!*

Ivone: *Pronto!*

(Assinei rapidamente o terceiro papel)

Aina: ¡*Muchas gracias!* (Muito obrigado!) *Tengo que irme rápido... ¡Hasta luego!* (Até logo!)

(Aina saiu correndo pela sala com os papéis nas mãos)

Ivone: ¡*Hasta luego!*

A categoria de análise burocracia surgiu ao retornar aos meus escritos após a banca de qualificação e reencontrar a performance de Aina, inventada pela menina num momento de brincadeira de faz de conta. A performance provocou-me a reflexão de que cruzar fronteiras é um modo de estar no mundo e cada pessoa em deslocamento, seja adulto ou criança, vivencia esse processo de maneira única.

Apesar de Aina ser a única criança a trazer a questão da burocracia e do controle de fronteiras, foi tão enfática que decidi analisar essa categoria, conversando com pesquisadoras (res) que vieram antes de mim.

Quando Aina performou esta vivência na brincadeira de faz de conta, havia poucos meses que estava no Brasil. Este pode ser o motivo de lembrar os detalhes da passagem de sua família pelo Posto da Polícia Federal.

Convido para a roda Pineau (2010) que defende a potencialidade da utilização da Performance em sala de aula e nos conta das contribuições que a pedagogia performativa pode nos oferecer ...

[...] Eu quero chamar a atenção para como a performance afina e atenua nossos sentidos cinéticos e sinestésicos em relação às nossas fisicalidades habituais e também às dos outros. Ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos rituais de escolarização sobre os quais não pensamos. A sala de aula pode se transformar naquilo que Ernst Boyer chamou de cenário de renovação do eu e do social (1994), de tal forma que professores e estudantes possam ensaiar modos mais equitativos, envolvidos e passionais de ser e comportar-se. Além do mais, uma vez que a performance é sempre incompleta, contingente, permeável e reativa aos momentos vividos, uma vez que se desdobra na companhia dos outros, ela nos permite atravessar e pôr abaixo ilusões acerca da aprendizagem como algo isolado, linear, cumulativo e disponível à avaliação empírica. (Pineau, 2010, p. 104).

A defesa de Pineau nos convidou a refletir sobre a relação entre as corporalidades na sala de aula ao argumentar acerca dos estímulos multissensoriais produzidos pelas performances na relação eu-outro, os quais permitem aos corpos reagir e atribuir sentidos às experiências vividas. E provocamos: Por que na escola as performances narrativas das crianças não são consideradas como parte do processo de ensino-aprendizagem? Apesar de ainda não existir a possibilidade de

performar em sala de aula, Aina a inventou, mostrando a potencialidade da performance nesse espaço onde habitam crianças e adultos.

No movimento da performance Aina está mergulhada na mundaneidade (Machado, 2023), na experiência compartilhada dos fluxos migratórios da contemporaneidade, materializando na performance sua percepção acerca da questão da burocracia e do controle de fronteiras que atravessam a vida das pessoas em deslocamento.

Segundo Machado (2023), as experiências relacionais com o tempo, o espaço, a língua mãe, o outro e a criança consigo mesma no mundo não acontecem de modo isolado. Pelo contrário, pressupõe que o adulto cuidador, ao aproximar-se da criança, tenha um olhar atento e sensível para perceber quem ela é.

Na performance narrativa, Aina está mergulhada nesse processo relacional com as pétalas da Flor da vida (Machado, 2023).

Relaciona-se com a outridade, ao brincarmos juntas no jogo simbólico de papéis sociais. Na brincadeira de faz de conta os papéis são invertidos: Aina é a policial e eu a pessoa em deslocamento.

Relaciona-se com a espacialidade e a temporalidade, quando, na brincadeira, a performance acontece no Posto da Polícia Federal, lugar habitado por nós naquele momento e onde o processo burocrático e de controle das fronteiras acontece.

Relaciona-se com as corporalidades quando nos gestos e falas, tanto da polícia quanto da pessoa em deslocamento, são expressos pelos corpos os modos ser e estar naquele espaço de burocracia e controle fronteiriço.

Relaciona-se com a linguisticidade quando a interação entre a criança e a pesquisadora, é mediada pelas línguas maternas de ambas, espanhol e português. Além disso, está presente no contato de Aina com outros idiomas, ao se relacionar com outras pessoas em deslocamento, no Posto da Polícia Federal.

Convido para a roda os professores Eduardo Domenech da Universidade Nacional de Córdoba/Argentina e Gustavo Dias do Departamento de Política e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Montes Claros/MG que publicaram o artigo “Regimes de fronteira e “ilegalidade” migrante na América Latina e no Caribe” e podem contribuir com nossas discussões.

Domenech e Dias (2020) apontam as principais intervenções institucionais adotadas pelos Estados ante os conflitos fronteiriços decorrentes dos movimentos de deslocamentos contemporâneos.

Segundo os pesquisadores,

[...] Os diversos conflitos fronteiriços decorrentes do surgimento de novos movimentos e travessias de fronteiras associados à “irregularidade” foram representados como “crises migratórias” ou “crises humanitárias” por uma multiplicidade de atores que fazem parte da infraestrutura do controle de mobilidade. A sequência de intervenções institucionais passou pela aplicação de medidas para facilitar, conter e reprimir a circulação fronteiriça e prevenir novas chegadas. (Domenech; Dias, 2020, p. 48)

Na performance quando Aina solicita minha assinatura em três papéis está nos falando sobre isso: as medidas de controle de fronteiras adotadas pelos Estados no sentido de “regular” e “ordenar” a entrada de imigrantes em seus territórios, num movimento de culpabilização das migrações.

Concordo com Domenech e Dias (2020) sobre a necessidade de avanços na compreensão dos regimes de fronteira devido aos impactos disso na vida das pessoas em deslocamento, inclusive as crianças.

Eles defendem que...

[...] Avançar na compreensão dos regimes de fronteira é decisivo por seu impacto na hierarquização e estratificação internacional da mobilidade e por seus efeitos específicos sobre quem se desloca: moldam a vida dos migrantes, bem como a forma como estes produzem a sua mobilidade, por meio da seleção, obstrução e iminente risco de deportabilidade. (Domenech; Dias, 2020, p. 42-43)

No mês de junho de 2025 participei de uma oficina⁸¹ na qual a Irmã Rosita Milesi trouxe uma narrativa acontecida em uma escola dos Estados Unidos, na qual uma criança estadunidense, tomada de raiva disse a uma criança brasileira “*Tomara que te deportem!*” Esta fala provocou-me reflexões sobre os sentimentos da criança diante das palavras proferidas, seus medos, suas inseguranças e nas violências decorrentes de racismo e xenofobia vivenciados, cotidianamente, nas escolas por estudantes em situação de migração. E pergunto: Que marcas serão deixadas nos corpos dessas crianças?

Segundo Domenech e Dias (2020) as lutas migrantes são um elemento constitutivo dos regimes de migração e fronteira, tendo papel ativo na definição de políticas de controle de mobilidade.

⁸¹ A Oficina “Infâncias Inspiradoras: sementes da esperança no cuidado da Casa Comum” foi organizada pela Rede Solidária para Migrantes e Refugiados (RedeMir), Rede Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação e Rede Clamor Brasil (Rede Eclesial de Migração, Refúgio e Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas) e realizada na modalidade virtual, via plataforma Zoom.

A performance de Aina, enquanto luta migrante, nos provoca a pensar sobre como as crianças vivenciam o processo migratório, sobre a escuta e a visibilidade delas. Ao performar, a criança está denunciando a burocratização nos postos de controle de fronteiras, revelando no jogo simbólico a pressão e opressão sofrida nestes espaços quando, ao performar a polícia, Aina enfatiza à pessoa em deslocamento, performada pela pesquisadora, que precisa assinar três papéis e que isso deve ser feito rapidamente e sem perguntas.

Na performance, Aina também denuncia a falta de escuta e a impessoalidade no tratamento aos imigrantes e refugiados nos postos de controle de fronteiras. Será uma provocação da criança acerca da urgência de formação dos profissionais que atuam no acolhimento das pessoas em contexto de migração?

Defendo que a sensibilização e a formação dos profissionais que atuam com pessoas em deslocamento é necessária e urgente, pois o acolhimento e o tratamento digno e respeitoso ao qual toda pessoa tem direito, evita casos de violência, racismo e xenofobia.

Neste sentido, defendo que as vozes das crianças, ao somarem-se a essas lutas migrantes, podem contribuir para a formulação de políticas públicas nos diversos setores da esfera pública, entre eles a Educação e a Segurança Pública, responsável pelos regimes de controle da mobilidade nas fronteiras.

A performance suscitou em mim o seguinte questionamento: Será que a polícia teria agido da mesma maneira com uma pessoa que tem dupla cidadania? E pensando no contexto escolar, pergunto: Quais são os momentos dedicados à escuta das crianças? Quando elas podem falar? Sobre o que elas podem falar? Quem está disponível a exercitar o agachamento (Machado, 2023) para escutá-las? A escola se importa com situações traumáticas relatadas pelas crianças? Como a escola pode acolher essas violências e dores das crianças?

Possíveis respostas a estes questionamentos podem estar nas contribuições das Artes para o acolhimento e a inclusão de crianças, em contextos de migração e refúgio, nas escolas. Constatei em campo que das histórias contadas, dos jogos e das brincadeiras de faz-de-conta emergem conversas, narrativas e performances. E das poéticas inventadas pelas crianças para narrar sobre saudades, opressões, dores, medos, alegrias, preferências pode ser proposta, por exemplo, a criação de uma cena coletiva.

Segundo Hartmann e Castro (2024), a etnografia performativa passa pelo

[...] entendimento central de ações partilhadas e de cocriação ao longo de toda a pesquisa, não necessariamente levando os dados etnográficos para cena, mas como método de produção de dados, ou ainda, de conhecimento do outro e de análise/criação da realidade. (Hartmann; Castro, 2024, p. 83)

Neste sentido, a partilha de práticas artístico-pedagógicas (performativas) com as crianças, possibilitou a criação de um espaço acolhedor de escuta, diálogo e co-criação, sendo importante destacar que essas práticas performativas são, ao mesmo tempo, processo e produto, criação e reflexão.

Ao pensar no motivo pelo qual apenas Aina ter trazido a questão da burocracia e do controle de fronteiras, vejo relação com o fato do deslocamento recente da criança para o Brasil, que aconteceu no mesmo semestre em que o campo foi realizado na escola onde a menina estudava.

Em relação ao contexto do deslocamento da família de Mabel para o Brasil, a mãe contou-me que cruzaram a fronteira no ano de 2019, chegando por Pacaraima, porta de entrada norte do país. Durante a travessia, Mabel tinha 1 ano de idade e, talvez por esse motivo, não se lembre sobre como foi a passagem da família pelo Posto da Polícia Federal.

Sobre o deslocamento da família, a mãe contou:

“A gente chegou no ano de 2019 pela fronteira terrestre. A gente chegou em Roraima e tiramos a documentação lá. Acho que demorou três dias... E como não tinha refúgio (abrigo) naquele local, tava lotado, a gente foi até Boa Vista. Em Boa Vista também não achamos vaga pra um refúgio. E a gente dormia na rodoviária”.

Mãe de Mabel, Venezuela

A mãe emocionou-se ao lembrar dos tempos difíceis que a família passou nas ruas de Boa Vista até conseguir vir para Brasília, no DF. Ela contou:

A gente não conseguiu vaga no refúgio (abrigo) e como a gente não tinha dinheiro para pagar um aluguel, a gente dormia na rodoviária com a Mabel bebê. (Ela se emocionou e chorou) A gente vendia pipoca nas ruas de Boa Vista com a Mabel no colo para juntar o dinheiro e tentar alugar um quarto para ficar, mas era muito caro... Foram dias muito difíceis!

Mãe de Mabel, Venezuela

Sobre o documento de permissão de entrada na fronteira, à época, realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a mãe relatou que foi gratuito e rápido: em torno de três dias estavam com a documentação em mãos.

E sobre o processo de interiorização, ela contou:

Aí demorou uns ... de dois a três meses para sair a viagem da interiorização porque a gente tinha familiar em Brasília. Meu irmão tinha o irmão dele, o meu cunhado. E aí demorou todo esse tempo pra viagem sair: quase três meses. Foram quase três meses morando na rua”.

Mãe de Mabel, Venezuela

Apesar dos relatos da mãe de Mabel contarem que o processo de documentação foi aparentemente “tranquilo”, é possível constatar que a família passou por muitas outras dificuldades até chegar em Brasília, sendo atravessada por situações que criminalizam as pessoas em deslocamento. Hoje, em 2025, a família é residente no Brasil, mas não podemos esquecer das marcas profundas e dolorosas marcadas em seus corpos, mesmo que Mabel não se lembre.

Em campo na escola de Mabel ouvi frases como: “*Na reunião, a família entrou muda e saiu calada*” ou “*Ela (Mabel) nem parece venezuelana e fala português muito bem*”. No primeiro semestre de 2024 fazia um ano e meio que a menina estava na escola, mas sabiam muito pouco sobre ela. Isso me provocou: Por que esse desinteresse? Por que não realizar parcerias com a família para que a cultura venezuelana pudesse habitar a escola? Neste sentido, decidi fazer uma roda de conversa com a família para conhecê-los melhor.

Em campo, as crianças eram convidadas a habitar as Artes (Machado, 2023) e a performance de Aina aconteceu após a contação de uma história e a realização de um jogo do TO, mostrando o quão potentes são as Artes na construção de espaços de escuta, diálogos e processos de co-criação com as crianças. Neste sentido, defendo que a etnografia performativa contribuiu para que as crianças pudessem narrar e performar seus mundos de vida, neste caso, o modo como a burocracia e o controle de fronteiras, ao atravessarem a menina, foram apreendidos por ela.

A categoria comida será analisada no próximo subitem.

3.3: Arepas⁸², Shuei Jiao (水餃)⁸³, Feng Li Su (鳳梨酥)⁸⁴ e palomitas⁸⁵: tradições culturais e identidade

“Essa aqui é a tampa da arepa. “¡Me gusta el jamón (presunto) y queso (queijo)! Y también con mantequilla (manteiga)!”

Elsa, 5 anos, Venezuela

Comida foi um tema bastante evocado pelas crianças em campo, constituindo-se enquanto foi condutor de suas performances e narrativas, o qual foi tecido, colaborativamente, durante as brincadeiras, conversas, jogos, performances e narrativas.

Ao construir suas narrativas e performances as crianças operam com elementos do cotidiano, utilizando-os para criar poéticas autorais que contam sobre seus modos de ser e estar no mundo. Deste modo, a comida foi o elemento escolhido, por elas, para falar de momentos relacionais com a outridade, de *lá* (país de origem) e de *cá* (país de destino), sobre as tradições culturais de seu país, sobre identidade e pertencimento.

Convido para a roda, a pesquisadora Diana Patricia Bolaños Erazo, imigrante colombiana, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria/RS e colega da Rede.

O artigo *“Donde comen dos (dois), comen tres”*: Comida, cuidado e afeto entre famílias de refugiados colombianos no Sul do Brasil”, escrito por Erazo (2024) busca vincular as relações entre comida, cuidado e afeto, no contexto de mulheres colombianas refugiadas, na cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul.

Ao argumentar que a comida é produtora de memórias e sentimentos, Erazo (2024) contribui para que, no contexto da pesquisa, possamos refletir acerca das relações existentes entre comida e afeto, uma vez que as crianças resgataram e

⁸² É um tipo de pão elaborado a partir da farinha de milho, tradicionalmente, modelado da seguinte maneira: partindo de uma pequena bolinha abre-se a massa com as palmas das mãos passando-a de uma mão para a outra em movimentos horizontais até obter-se o formato de um disco. A arepa pode ser recheada de diferentes maneiras, sendo que durante a etnografia, a maioria das crianças, disse que gosta de comer arepa no café da manhã com “mantequilla” (manteiga). A arepa é um alimento típico da gastronomia da Venezuela e da Colômbia, sendo considerada uma expressão nacional venezuelana, que tem as origens nos costumes indígenas.

⁸³ Em chinês significa “bolinhos cozidos” ou “bolinhos de água”. É um tipo de bolinho chinês cozido em água fervente, diferente de outros métodos de cozimento como vapor ou fritura. Os bolinhos shuijiao são feitos com uma massa fina de farinha e recheados com carne (geralmente, suína) e vegetais, e são tradicionalmente servidos com um molho à base de vinagre e óleo de gergelim.

⁸⁴ É um bolo de abacaxi taiwanês (Feng Li Su) recheado com pequenos pedaços de abacaxi doce e cremoso, envoltos em um biscoito amanteigado e crocante. É uma sobremesa típica de Taiwan.

⁸⁵ Pipoca

reassignificaram memórias afetivas relativas aos pratos típicos de seus países de origem (arepas, *Shuei Jiao* (水餃) (bolinho de carne), *Feng Li Su* (鳳梨酥) (bolo de abacaxi) e *palomitas* (pipoca) nas brincadeiras e em suas narrativas e performances.

Assim como Erazo fala da vontade de comer arepas “[...] como uma fome saudosa, ou fome de comer algo que me vinculasse afetivamente ao meu país de origem” (Erazo, 2024, p.5) as crianças, ao trazerem as comidas típicas de seus países nas brincadeiras, narrativas e performances, também estão falando de saudade, de afeto, de pessoas queridas que ficaram, de tradições culturais. É muito sensível e bonito quando Erazo (2024) diz que por trás de cada prato está uma grande rede de cuidado e afeto.

Gosto quando Erazo (2024) traz no artigo o significado simbólico atribuído à comida, em contextos de mobilidade, porque ao observar as crianças brincando, ao vê-las narrando e performando, apreendo que a comida é, para elas, um modo para falar de presenças, ausências, saudades, lembranças, afetos ...

Segundo Erazo, o convívio com as mulheres colombianas de sua pesquisa a fez compreender que “[...] a comida assumia uma forma para falar de si e de se organizar perante a dor”. (Erazo, 2024, p.6) Assim como as mulheres colombianas, as crianças, através da comida também falam de si, de suas preferências, de suas relações com o outro, com o mundo, de suas memórias, afetos e saudades ao cozinhareem arepas, *Feng Li Su* (bolo de abacaxi) e a bebida chinesa nas brincadeiras de faz de conta.

Certa vez, quando estava na escola de Catherine, a menina contou-me sobre as comidas de Taiwan e do Brasil.

*“Eu gosta bolinho de carne e docinho de abacaxi, sem açúcar.
(Em Taiwan tem) ... arroz com carne e brócolis. E tem todas as comidas, até frutas. Framboesa não tem. E feijão tem um pouquinho. Só que o meu papai sempre come misturado com todas as coisas. E fica um pouco, um pouco (Catherine fez uma cara diferente e demorou um pouco a encontrar uma palavra para expressar o que estava querendo dizer) estranho, o sabor.
Eu e a mamãe, a gente come separado: arroz aqui, carne aqui e legumes aqui, do outro lado. (Catherine performou servindo, imaginariamente, a comida no prato). Eu gosta assim!”*

Nesta performance narrativa, Catherine nos conta sobre as diferenças culturais relativas à comida e modos de comer *lá* (Taiwan) e *cá* (Brasil), destacando a preferência dos povos orientais pelo arroz, a relação de seu pai com a comida, buscando uma palavra para expressar seu sentimento sobre a escolha de seu pai,

suas preferências alimentares e o modo como prefere que a comida seja servida. É curioso quando ela fala que em Taiwan tem até frutas, porém traz ênfase para o fato de que framboesa não tem, talvez por gostar e sentir falta quando está em Taiwan.

A performance narrativa de Catherine nos conecta a Machado (2023) quando nos fala da mundanidade e dos mundos de vida, ou seja, compartilhamos experiências no mundo, mas as formas de apreensão são subjetivas. Neste sentido, é interessante pensar que a comida partilhada pela família de Catherine é a mesma, porém o modo de se relacionar com ela é diferente e único!

Deste modo, é importante que a escola respeite as preferências, hábitos e tradições culturais relativas à comida das crianças vindas de outros países. Defendo que a escola precisa acolher as diversidades, valorizando e promovendo trocas interculturais⁸⁶ entre as crianças em vez de reforçar as diferenças, incitando diferentes formas de discriminação, entre elas o racismo e a xenofobia.

Na turma de Catherine, realizei uma Oficina de culinária chinesa/taiwanesa em parceria com a família. Em momento posterior, trarei relatos para mostrar como esta proposta reverberou, na prática, momentos de troca intercultural na turma.

Erazo (2024) faz uma relação interessante entre arepas-acolhimento-cura, tendo por inspiração o filme Encanto, da Disney, inspirado na Colômbia. Ela escreve:

[...] As arepas das mulheres-mães em Santa Maria - RS podem não curar as dores físicas, como a mãe da Mirabel fazia, mas elas curam as dores causadas pela ausência, por esse estar aqui e estar lá ao mesmo tempo, que tanto desgasta o migrante. (Erazo, 2024, p.8)

A performance de Elsa apresentada como epígrafe deste subitem nos fala desse acolhimento. Ao convidar-me para comer as arepas preparadas por ela na brincadeira de faz de conta, talvez a menina tenha a intenção de curar a saudade causada pela ausência de sua *abuela*. Esse momento de performance evocado, mediado e possibilitado pela comida, possibilitou a Elsa reconectar-se a uma Venezuela distante, fisicamente, mas fortemente presente em suas memórias, saudades e afetos.

⁸⁶ É interessante um post do Instagram da Rede sobre o projeto “Das arepas ao Tucumã, a arte brincante e a infância migrante venezuelana”, realizado por uma creche de Manaus. Uma das professoras conta que as crianças pediam para comer arepas e a comunidade escolar não sabia que alimento era esse. Para conhecer melhor a cultura das crianças, a escola realizou parcerias com uma OSC e as famílias. As crianças aprenderam a fazer arepas com a mãe de uma menina venezuelana matriculada na escola. Para saber mais, acesse: https://www.instagram.com/p/DC1kHVtOY2v/?img_index=4&igsh=MTN3NHNSNWxsMmxlZQ==

Certo dia na turma de Catherine, surgiu um diálogo interessante entre as crianças ao conversarem sobre Taiwan

Bianca: “Na China e no país da Catherine tem muito urso panda que nem este aqui (mostrou um chaveiro) ... O urso panda gosta muito de comer bambu!”

Outra criança da turma: “Eu gosto do desenho do Kung Fu panda que se passa lá na China. Ele come um pãozinho que só tem lá”.

Catherine: “Minha mãe cozinha muito bem e sabe fazer esse pãozinho. Eu como na minha casa”.

Notamos que as crianças, tendo a animação Kung Fu Panda como referência, trocam experiências sobre a cultura chinesa, trazendo em suas narrativas a fauna e a culinária deste país. É interessante que a B. diferencia Taiwan, o país de Catherine da China.

Na escola de Catherine, enquanto as crianças brincavam de modelar com massinha, também conversamos sobre o Feng Li Su (鳳梨酥)...

Catherine: “Vem ver o que eu fiz com a massinha!”

Ivone: “O que você construiu?”

(Haviam vários rolinhos de caracol coloridos sobre a mesa)

Catherine: “São docinhos chineses”.

Ivone: “Posso comer um?”

Catherine: “Pode! São docinhos de abacaxi, sem açúcar”.

Ivone: “Hum! Está delicioso o seu docinho”.

Catherine: “Obrigado, tia Ivone”.

Nesta conversa, Catherine evoca memórias de sua cultura de origem trazendo para a brincadeira uma sobremesa típica de Taiwan. É interessante que ao modelar os docinhos, Catherine os criou em formato de rolinhos de caracol, mas no dia da Oficina de culinária chinesa-taiwanesa as crianças puderam prová-lo em formato de rosto de urso. São as crianças habitando as Artes e criando suas poéticas próprias, como nos ensina Machado (2023).

Também é interessante a ênfase dada por Catherine ao fato dos docinhos não terem açúcar, revelando a opção da família por uma alimentação com alimentos *in-natura*, incluindo frutas, legumes e verduras. E, “*Tudo cozido, sem frituras*”, como contou a menina.

Neste mesmo dia, um menino brasileiro da turma de Catherine, ao modelar com massinha, também convidou-me a brincar com ele. Apresentou-me uma bebida chinesa que experimentou certa vez...

Criança: *É uma bebida chinesa que eu já bebi. Ela é muito gostosa!*

Ivone: Nossa! Que legal.
 Criança: *Você quer experimentar?*
 Ivone: Eu quero!
 (Entregou-me um pedaço de sua construção. E, entrando na brincadeira de faz-de-conta, eu bebi)
 Ivone: Muito obrigado, a bebida que você preparou está uma delícia!
 Criança: *De nada, tia Ivone.*
 (Ele sorriu e retornou ao seu lugar)

A criança brasileira, ao apresentar-me a bebida chinesa que provou e gostou, busca trazer elementos da cultura chinesa para o cotidiano escolar, contribuindo para o acolhimento e inclusão de Catherine, no sentido de que ela se sinta pertencente à turma.

As interações com as crianças, por meio da modelagem, mostram que as Artes abrem espaços de diálogos e práticas interculturais na escola, contribuindo para o acolhimento e inclusão das crianças imigrantes e refugiadas. Para modelar e brincar de faz-de-conta, elas não precisam falar outro idioma. Ao contrário, nas interações e trocas interculturais, podem aprender juntas sobre diferentes culturas e acessar palavras de outro idioma.

Antes de apresentar um breve relato sobre a Oficina de culinária chinesa-taiwanesa, quero trazer uma fala do pai de Catherine:

“Na rede (pública de ensino do DF) tem algo bacana que é: a criança vem para absorver, mas ela também tem coisas a oferecer. É a troca. A Catherine é um exemplo, a gente explorou uma vez, uma brincadeira⁸⁷, mas poderia explorar outras coisas. Tem uma riqueza da troca intercultural que pode aportar coisas para as crianças (brasileiras) da cultura dela (Catherine). Estamos muito satisfeitos com a integração de nossa menina na escola e queremos retribuir”.

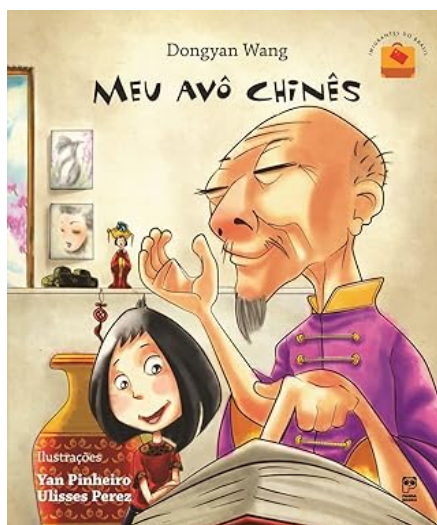
Pai de Catherine, brasileiro

Tivemos algumas ideias do que poderíamos fazer juntos (o ideograma do nome de cada criança, uma brincadeira típica e propor uma Oficina de culinária) e decidimos por começar com a Oficina. Tínhamos a intenção de realizar todas essas proposições com a turma de Catherine, mas em decorrência do tempo em que fiquei em campo na escola, não foi possível. A duração do Mestrado é muito curta e a parte empírica da pesquisa deixou-me com um “gostinho de quero mais”, de poder interagir, brincar e performar mais com as crianças.

⁸⁷ No ano de 2023 estava como coordenadora pedagógica na escola onde Catherine estudou e, em parceria com a família, fizemos uma brincadeira típica de Taiwan com a turma dela. Também aprendemos com a família a dizer e escrever os algarismos 1, 2 e 3 em chinês.

Nas semanas anteriores à Oficina contei para as crianças a história “Meu avô chinês”⁸⁸ de Dongyan Wang. Na narrativa, o encontro da menina Cláudia com seu avô Chang possibilita a ela aprender sobre a história e a cultura de um povo milenar.

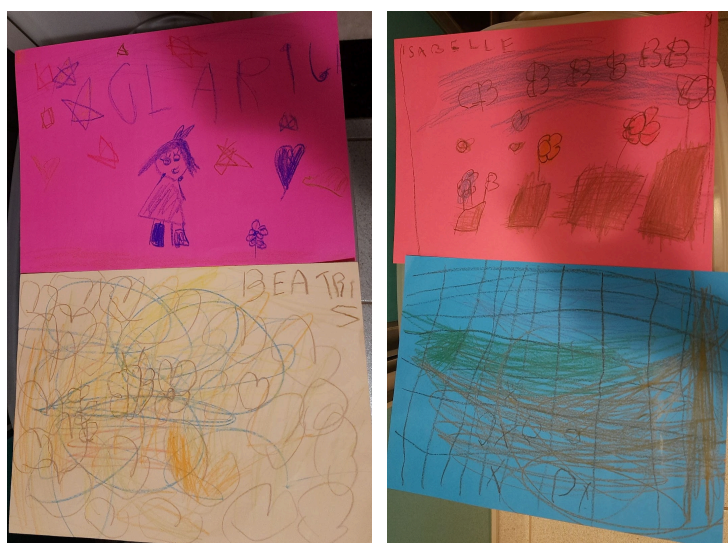
Figura 17 – Capa do livro Meu avô chinês



Fonte: Wang, 2012.

Também convidei as crianças para habitar as Artes, criando suas próprias lanternas chinesas. Animadas, elas riscaram e rabiscaram seus grafismos em folhas coloridas, com lápis de cor ou giz de cera.

Figura 18 – Grafismos das crianças para a criação das lanternas chinesas



Fonte: acervo da pesquisadora.

⁸⁸ O livro faz parte da Coleção Imigrantes do Brasil, da Editora Panda Books.

Figura 19 – Lanternas chinesas das crianças



Fonte: acervo da pesquisadora.

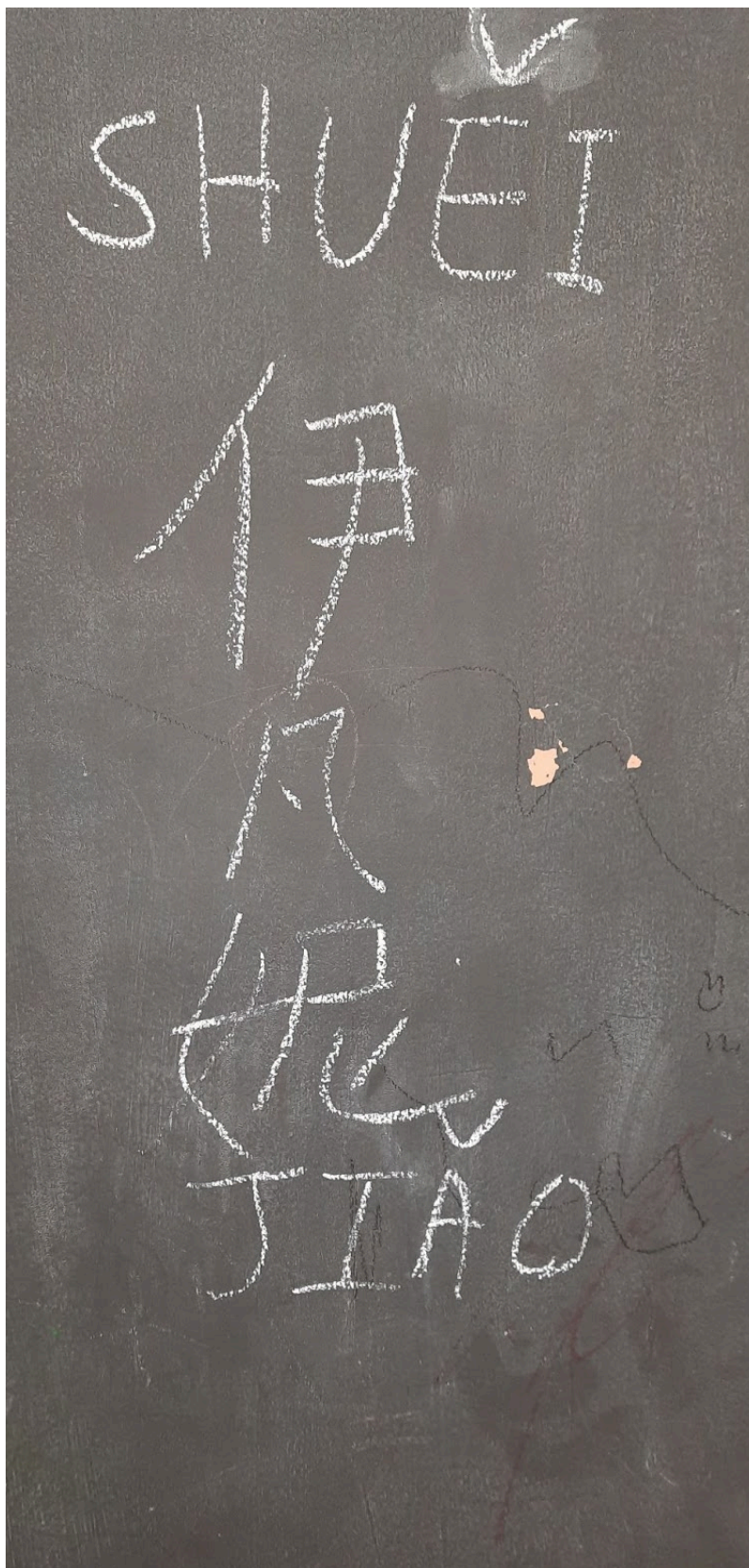
Nossas lanternas chinesas tornaram o espaço da nossa Oficina mais acolhedor, bonito e chinês, como disse uma criança *“Agora sim ficou com cara de China, tia!”*.

No dia da Oficina dividimos a turma em dois grupos e aprendemos com a mãe de Catherine a preparar o bolinho de carne - Shuei Jiao (水饺). A família levou a sobremesa - Feng Li Su (鳳梨酥) pronta para servir às crianças, contando que este é um doce típico de Taiwan que a mãe de Catherine sempre o prepara em casa, que a menina gosta muito de comê-lo e, por isso, quis compartilhar com os amigos da escola. O sorriso no rosto das crianças mostrava que estavam felizes. Além de aprender sobre a cultura e gastronomia do país de Catherine, o pai dela conversou com as crianças sobre os ideogramas.

Como defende Paraguassu (2021), “[...] para uma relação intercultural bem-sucedida, é necessário ter tempo para conhecer o outro e desenvolver sentimentos de empatia e alteridade”. (Paraguassu, 2021, p. 28) Neste sentido, os processos relacionais com a outridade, possibilitaram o estreitamento de vínculos afetivos tanto com as crianças quanto com a família de Catherine, tornando possível a realização da Oficina de culinária chinesa na escola, que foi um momento muito rico, saboroso e significativo de trocas interculturais e aprendizados colaborativos.

Na Oficina também nos colocamos em relações com os outros existenciais: a corporalidade, a espacialidade, a temporalidade, a linguisticidade e a mundaneidade (Machado, 2023), como as fotos irão mostrar.

Fotografia 20 – Ideograma com o nome do bolinho de carne preparado na Oficina com as crianças desenhado pelo pai de Catherine



Fonte: acervo da pesquisadora.

Fotografia⁸⁹ 21 – Trocas interculturais - mãe de Catherine apresentando o apresentando o Shuijiao (水饺) às crianças



Fonte: acervo da pesquisadora.

⁸⁹ Ainda no início da pesquisa estava sozinha em campo e, como pesquisadora em formação, senti dificuldades em, concomitantemente, estar com as crianças e realizar os registros audiovisuais. Nas pesquisas coletivas da Rede Infâncias fomos desenvolvendo protocolos de enquadramento e de estratégias para não identificar as crianças.

Fotografia 22 – Massa a ser utilizada na preparação do Shuijiao (水饺)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Fotografia 23 – Crianças aprendendo a fazer o Shuijiao (水饺)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Fotografia 24 - Menino recheando o Shuijiao (水饺)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Fotografia 25 - Menina umedecendo a massa para fechar o Shuijiao (水饺)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Fotografia 26 – Criança brasileira experimentando o Feng Li Su (鳳梨酥)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Assim como as famílias colombianas de Santa Maria/RS foram convidadas a reunir-se na casa de Maria para comer arepas e outras comidas colombianas e

partilhar memórias, cuidados e afetos (Erazo, 2024), os pais de Catherine convidaram as crianças para conhecer um pouco da cultura de Taiwan, por meio de dois pratos típicos de lá. Além de preparar e comer Shuei Jiao (水餃) e Feng Li Su (鳳梨酥), partilhamos tradições culturais, cuidados, afetos e memórias ...

Um dia quando Mabel brincava no parque aproximou-se de mim, sentou e contou-me:

“Eu gosto de pizza. Meu pai, de noite, trabalha na pizzaria. Eu gosto com queijo e tomate. E doce (Mabel ficou batendo o dedo indicador na bochecha e disse, após pensar um pouquinho) ... De chocolate!

(Então, perguntei sobre as arepas...)

Eu gosto de arepas com mantequilla (manteiga). Minha mãe e minha avó que faz. É com maíz (milho) e aperta a massa de um lado e do outro...

(Mabel performou girando as mãos de um lado para o outro, modelando, imaginariamente, a massa de milho em suas mãos)

Contei para Mabel que na minha casa também comemos arepas e ela perguntou-me:

“Você também é da Venezuela, tia?”

Respondi dizendo: “Não sou, mas lá em casa gostamos muito de arepas também! São deliciosas”...

Ela me olhou e sorriu. Depois saiu correndo e foi brincar.

Nesta performance narrativa Mabel nos permite conhecer um pouquinho do seu mundo de vida. É interessante notar a admiração da menina quando contei que eu e minha família gostamos de comer arepas. Senti que minha resposta foi acolhedora e a deixou feliz, pois me olhou e sorriu.

Retomo na íntegra a performance narrativa de Elsa, epígrafe deste subitem, na qual a menina preparou deliciosas arepas para o nosso almoço⁹⁰.

“Eu estou cozinhando arepas... Pega aqui o seu almoço!”

(Entregou um prato de plástico para a pesquisadora)

“Eu vou fazer o meu agora...”

(Performou fazendo barulhos com a boca e mexendo, com movimentos circulares, sua panela)

“Essa aqui é a tampa da arepa. ¡Me gusta el jamón (presunto) y queso (queijo)! Y también con mantequilla (manteiga)!”

“Tem arepa no café da manhã e no almoço”.

“A mamãe faz arepas e eu como tudo”.

“É de “maíz” (milho)! Faz assim, ó!”

(Performando enquanto bate uma mão contra a outra horizontalmente)

“E depois põe para cozinhar”.

“Ah, o meu pai também come tudo”.

Elsa, 5 anos, Venezuela

⁹⁰ No livro “Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças no sul de Moçambique” a pesquisadora e colega da Rede Marina Di Napoli Pastore nos conta no subitem 5.3 intitulado “Fogo e cozinha: brincar e recriar” dentro do Capítulo 5 “Brincadeiras em narrativas (foto) poéticas de criação e imaginação” sobre o brincar com a comida, conectando nossas pesquisas. A diferença é que, no contexto de Marina, as crianças brincam de cozinhar de modo real e, em nosso contexto, elas brincam de cozinhar na brincadeira de faz-de-conta.

As performances narrativas de Mabel e Elsa me ensinaram sobre uma das tradições culturais de seu país - as tradicionais arepas venezuelanas, apesar de uma preferir comê-las com *mantequilla* e a outra com *jamón y queso*. Por ser um alimento muito consumido na Venezuela, as meninas sabem que a arepa é feita com milho, como são preparadas e em quais refeições são consumidas.

Na fala das crianças aparece o marcador social de gênero: a mãe e a *abuela* preparam as arepas. Assim como o trabalho de cuidado das crianças é exercido, quase que exclusivamente pelas mulheres, aqui também, o trabalho de preparo das arepas é delegado a elas.

Ao refletir sobre a Oficina de culinária na escola de Catherine fiquei me perguntando: Será que Mabel e Elsa tiveram a oportunidade de apresentar essa comida típica da Venezuela em suas escolas?! Penso que uma vivência intercultural nas turmas das meninas seria um momento muito significativo e rico de trocas entre crianças e famílias. Na escola de Mabel não senti abertura para propor uma Oficina de culinária venezuelana, pois comentei, mais de uma vez, sobre a Oficina na escola de Catherine, mas nem a professora nem a gestão, deram continuidade ao diálogo.

O acolhimento e a inclusão das crianças nas escolas também é atravessado por esse diálogo e parceria com as famílias. E provoco: Será que as escolas têm interesse em conhecer as famílias e realizar parcerias com elas, buscando celebrar a diversidade cultural presente neste território, valorizando todos os sujeitos que ali habitam?

Habitando o mundo da imaginação e do faz-de-conta, onde a comida está presente, as crianças por intermédio das brincadeiras e das performances narrativas, resgatam tradições culturais de seus países de origem. Neste sentido, elas apreendem a comida enquanto fonte mantenedora de memórias, afetos e tradições culturais, como defende Erazo (2024) “[...] “A comida, quando no contexto das mobilidades, está vinculada à manutenção de hábitos e tradições realizadas no país de origem.” (Erazo, 2023, p. 170)

No mês de dezembro de 2024 voltei à escola de Luís e Evelyn para reencontrar as crianças. Neste dia, a professora levou pipoca e fez uma sessão de cinema. Foi curioso que, ao chegar na sala, Evelyn veio em minha direção e falou: “*Hoje tem pipoca na escola. Tía, você sabe como fala pipoca em espanhol?*” Respondi-lhe negativamente! E a menina olhou-me carinhosamente e falou: “*Não tem problema, tía. Hoje eu vou ensinar pra você. Fala assim palomita (pipoca)*”. E

apontando para a pipoqueira sobre a mesa continuou: “E onde faz *palomita* chama *palomera* (*pipoqueira*)”.

Esta pequena descrição é interessante para refletirmos sobre as relações horizontais propostas pela etnografia performativa. A pesquisadora agachou-se (Machado, 2023) diante da criança e se permitiu aprender com ela uma palavra nova - *palomita*. Além disso, a menina reconheceu na figura da pesquisadora, pelos vínculos afetivos estabelecidos entre elas, um espaço para habitar a linguística⁹¹, podendo comunicar-se em espanhol, sua língua mãe.

E conversando com Evelyn ela contou: “*Tía, quando eu vivía en Venezuela minha abuela fazia palomitas (pipoca) para mim. Eu sinto falta de ela (abuela). Ahora (agora) minha mamãe faz palomitas. Me gusta más (Eu gosto mais) palomitas saladas (salgadas). Mas lá tem palomitas dulces (doces) también*”.

Nesta pequena narrativa de Evelyn vemos que as *palomitas* fizeram a menina viajar em sua imaginação e reencontrar sua *abuela*, trazendo o sabor das memórias, dos afetos e das saudades. Naquele dia, a professora não levou apenas uma comida para Evelyn, mas sim a possibilidade da criança reconectar-se à Venezuela e às pessoas queridas que ficaram.

Embora em contextos de pesquisas diferentes, as relações entre comida, cuidado e afeto são fios condutores tanto das performances narrativas das interlocutoras da pesquisa de Erazo (2024), que são as mulheres-mães-refugiadas-colombianas “fazedoras de arepas” de Santa Maria/RS e quanto das crianças das escolas de Educação Infantil do DF e modos de estabelecer vínculos com o país de origem, apresentar tradições, ressignificar memórias e espalhar afetos.

No último subitem do capítulo, faremos a análise da categoria escola.

3.4: Estar ou não na escola?

“Em casa eu converso espanhol com a minha família, mas na escola eu sinto vergonha e medo de rirem de mim”.

Mabel, 5 anos, Venezuela

“Ela (a melhor amiga na escola) ensinou português pra mim”.

Catherine, 6 anos, Taiwan

⁹¹ Uma das pétalas da flor da vida, proposta por Marina Marcondes Machado.

“Me gusta mucho la escuela y mi maestra (professora). Ella es muy hermosa (bonita) y cariñosa (carinhosa) conmigo!”

Aina, 6 anos, Cuba

Em campo, as crianças me contaram e performaram sobre a escola do Brasil e de seus países de origem, as professoras, as relações entre pares, os desafios e as práticas de cuidado e amizade.

Neste subitem faremos a análise da categoria escola convidando para a roda de conversa pesquisadora(e)s que vieram antes.

Piego e Santos (2024) trazem dados interessantes sobre a invisibilidade histórica das crianças nos contextos migratórios. Elas argumentam:

[...] A presença de crianças nos fluxos migratórios não é um fenômeno recente, elas sempre estiveram nos deslocamentos. Evidencia-se, no entanto, a visibilidade que vêm ganhando ao longo dos últimos anos, sobretudo no contexto brasileiro. [...] O crescimento destas entradas tensionou e mobilizou o estado brasileiro a discutir este fenômeno. Sabrina Leite Santos (2023) apresenta a construção do estatuto jurídico brasileiro em torno destas crianças, afirmando que elas passam a figurar como sujeitos de direitos a partir da segunda década dos anos 2000. Nesta perspectiva, a autora defende, com base nas legislações brasileiras que se relacionam à população migrante, que **as crianças foram consideradas apenas acompanhantes de seus responsáveis por mais de três décadas**, sendo empregado para se referir a elas ora o termo “filhas”, ora “membros de um grupo familiar”, **suprimindo**, desse modo, **o termo “criança” e as condicionando apenas à participação nos movimentos migratórios dos adultos**. (Piego; Santos, 2024, pp. 27-28)

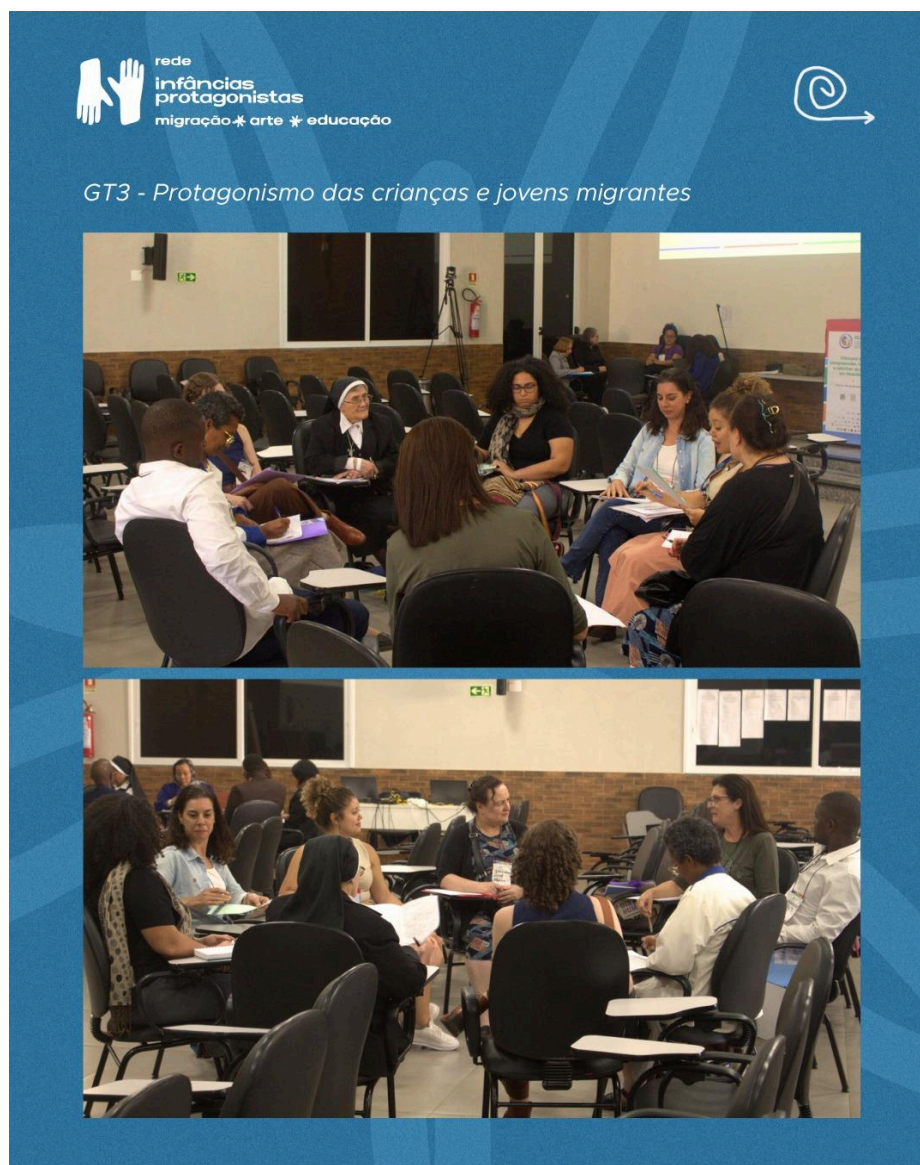
Dialogando com as pesquisadoras sobre a decisão de migrar, geralmente, tomada pelas famílias sem consultar as crianças, queremos trazer um relato de nossa participação nas discussões do Grupo Temático 3 - Protagonismo das crianças e jovens migrantes, na III Conferência Internacional do CSEM – “Diálogos para compreender, humanizar e valorizar as pessoas em mobilidade”, em maio de 2025 em Brasília.⁹²

Durante as discussões, uma participante resgatou o relato de uma criança venezuelana que a marcou profundamente sobre as crianças não participarem da decisão de migrar. Segundo ela, a criança contou: *“Eu dormi na minha casa. No*

⁹² O Grupo Temático teve como Coordenadora a pesquisadora Bárbara Marques (Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios - CSEM) e como Apresentadora a professora Maria Catarina Chitolina Zanini (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/ Universidade de Brasília - UnB e membro da Rede).

outro dia me colocaram no avião e quando eu acordei estava em outro lugar que eu não sabia onde era”.

Figura 28 – Grupo Temático 3 (Protagonismo das crianças e jovens migrantes)



Fonte: Instagram @infanciasprotagonistas

Para Piego e Santos (2024) a escola é como uma ponte, onde a atuação das crianças enquanto interlocutoras de suas famílias, pode garantir o acesso ao direito de permanência no país de destino.

Citando Galaz et al., elas escrevem

[...] As crianças, como agentes nos processos migratórios, ainda que nem sempre participem ativamente na decisão por migrar, interferem em diferentes aspectos da migração, inclusive administrativos, uma vez que,

mesmo no caso de famílias cuja situação no país é indocumentada, têm direito a serem matriculadas nas escolas, e, assim, direito outros serviços sociais. Esse aspecto legal permite, muitas vezes, que a família se estabeleça socialmente no país de destino. (Galaz et al., 2017, s/p apud Piego; Santos, 2024, p. 32)

Apesar do pequeno relato apresentado anteriormente mostrar que, algumas crianças, não participam da decisão de suas famílias por migrar, juntamo-nos a Piego e Santos (2024), para enfatizar que as crianças protagonizam os processos migratórios ao atuarem enquanto tradutoras e mediadoras das relações de sua família com o país de destino.

Jé em relação ao contexto escolar, Hartmann (2021) constatou que

[...] a prática da escuta das crianças com base em seus referenciais de origem, no entanto, não cabe necessariamente nos protocolos escolares convencionais. Pelo contrário, a diversidade étnico-cultural é frequentemente vivida na escola como uma dificuldade, um problema ou mesmo um fardo. (Hartmann, 2021, p. 119)

Neste sentido, essa constatação deve nos impulsionar a buscar formas de valorização da diversidade na construção de uma educação anti-colonialista, e anti-racista, que enxergue na diversidade, na interculturalidade e nas interseccionalidades caminhos possíveis para acolher e incluir as crianças nas escolas.

Convidamos Paraguassu (2021) para reforçar a importância da escola, especialmente para as crianças refugiadas. Ela defende que a inclusão das crianças “[...] no ambiente escolar é fundamental para a aprendizagem da língua nacional, para a promoção da integração social, além da apropriação de conhecimentos e do estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos”. (Paraguassu, 2021, p. 25)

Antes de prosseguir consideramos importante pensar sobre a presença ou ausência de crianças imigrantes e refugiadas nas escolas.

Em 2024, o ACNUR divulgou um relatório com informações produzidas em 65 países. Os dados são assustadores: cerca de 40% da população em deslocamento forçado na atualidade é composta por crianças e jovens, o que representa entre 30 e 40 milhões de pessoas. Assim, quase metade das 14,8 milhões de crianças refugiadas ao redor do mundo estão fora da escola.

Dados do UNICEF mostram que 250 milhões de crianças e adolescentes tiveram seus estudos interrompidos por crises climáticas em 2024, sendo essa realidade vivenciada por mais de 1,17 milhão de crianças brasileiras. As enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul, entre os meses de abril e maio de 2024, por exemplo, foram responsáveis por um grande número de crianças que tiveram os estudos interrompidos no Brasil.

Tonhati e Hachem (2023), ao analisar dados (2011-2022) de crianças e jovens migrantes nas seguintes bases de dados: Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), Sistema de Tráfego Internacional – Módulo Alertas e Restrições (STI-MAR) e o Sistema do Comitê Nacional para Refugiados (SISCONARE) constataram que a partir de 2020 a primeira infância, de 0 a 6 anos, assumiu a dianteira nos registros migratórios de solicitação de Registro Nacional Migratório (RNM) para o Brasil, se tornando a maioria entre a faixa etária de crianças e adolescentes. Entre 2011 e 2019 esse lugar foi ocupado pelo grupo de adolescentes (12 a 18 anos).

Os dados são importantes porque ao mostram a presença das crianças nos fluxos migratórios, contribuindo para a visibilização desses sujeitos historicamente apagados da produção de dados estatísticos, nos convidam a refletir sobre como o sistema educacional brasileiro pode ser impactado, frente ao aumento do número de matrículas de crianças na faixa etária da primeira infância, especialmente, nas redes públicas de ensino.

Evidencia-se a necessidade e urgência de mais pesquisas como a de Tonhati e Hachem porque, além de colocarem as crianças enquanto protagonistas dos processos e projetos migratórios, trazem a potencialidade de contribuir com a formulação de políticas públicas em âmbito educacional, específicas, para estudantes, em contexto de migração e refúgio.

Diante deste contexto, estar na escola é um privilégio para as crianças colaboradoras quando pensamos, por exemplo, no número de crianças refugiadas forçadas a fugir de seus países, por motivos de guerra, questões econômicas, climáticas entre outras, trazendo consigo apenas a roupa do corpo. E, ao chegar no Brasil, a primeira barreira encontrada pelas famílias é matricular suas crianças na

escola, apesar da legislação garantir esse direito de matrícula, mesmo sem documentação e independente da época do ano em que chegam⁹³.

Sobre a inclusão escolar de crianças, em contexto de refúgio, Paraguassu (2021) defende que estar na escola ...

[...] é fundamental para a aprendizagem da língua nacional, para a promoção da integração social, além da apropriação de conhecimentos e do estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos. (Paraguassu, 2021, p. 25)

Granda (2024) contribui para nossas reflexões ao argumentar que as fronteiras que atravessam as pessoas em deslocamento não são apenas geográficas, mas também sociais podendo emergir em espaços não fronteiriços como a escola, conforme apresentado acima. Deste modo, a escola pode ser um território de acolhimento e inclusão ou de controle e exclusão cotidianos, marcando positiva ou negativamente os sujeitos que habitam esse território.

É urgente repensar o papel da escola enquanto espaço de invenção, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, de saberes e de narrativas próprias. Assim, tolerar não basta, é preciso acolher a diferença como constitutiva do processo educativo, o que implica criar espaços onde as crianças sejam vistas e escutadas em suas inteirezas: como *performers*, protagonistas que narram e performam suas histórias, culturas, memórias e afetos, enriquecendo as relações e vivências nesse território.

Para que a escola seja um território acolhedor e inclusivo, as trocas interculturais precisam estar dentro, pois como ensina o professor Cláudio, tudo o que está fora do Currículo não é visto, valorizado nem praticado.

Em entrevista ao programa Bora Geral⁹⁴, ao narrar sobre a decisão de incluir Maria Carolina de Jesus no currículo da escola argumentou “[...] de modo geral, o currículo é aquilo que deve ser lembrado pela sociedade ou aquilo que deve

⁹³ Em nível federal, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 13 de novembro de 2020, dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

Em nível distrital, a Lei nº 7.395, de 10 de janeiro de 2024, de autoria do Deputado Wellington Luiz que dispõe sobre a Política Distrital de Proteção e Direito de Matrícula de Crianças Migrantes, Refugiadas, Apátridas e Solicitantes de Refúgio de 6 meses a 6 anos de idade, nas Redes Públicas de Educação Básica no Distrito Federal.

⁹⁴ A entrevista “A importância da educação para migrantes e imigrantes” pode ser acessada, na íntegra, no canal do programa Bora Geral no Youtube: <https://www.youtube.com/live/ITO-wj3au-Y?si=Ovi3nrkJ4sN16XaS>

ser esquecido. Então, o que tá fora do currículo é o que vai ser esquecido. Então, Maria Carolina de Jesus estava fora, nós a colocamos para dentro do currículo. Ela tem que ser lembrada pela sociedade. [...] a questão da migração é um pouco parecida. Então, qual é a nossa forma de trabalho? É trazer pro currículo aquilo que deve ser socialmente lembrado, que deve ser valorizado pela sociedade e tem de ser contextualizado”.

E colocar as migrações e o refúgio dentro do currículo implica criar metodologias e exercitar práticas que sejam sensíveis e disponíveis à escuta das performances narrativas das crianças, valorizando as contribuições e a riqueza de cada cultura ao mostrar o quanto podemos aprender uns com os outros. Deste modo, toda a comunidade escolar tem responsabilidade nessa decisão ética, política e estética, especialmente, a(o)s professora(e) que, cotidianamente, estão mergulhados em processos de mediação entre as diferentes culturas que habitam o espaço da sala de aula.

Segundo Granda (2024), estudar

[...] la amistad y las formas de cuidado entre grupos de niños, niñas y adolescentes, y entre ellos y sus agentes relacionales en contextos y situaciones migratorias, en tanto poseen un carácter narrativo y material que contribuye a evitar miradas románticas o ideales sobre la infancia y sus afectos. (Granda, 2024, p.9)

E a pesquisadora nos convida a refletir sobre os laços afetivos, em contextos escolares com a presença de diversidade migrante, propondo uma abordagem que articula cuidado, amizade e políticas do afeto. O cuidado é apreendido como prática relacional, sensível e ética, atravessada por vínculos, escutas e afeições que se constroem na convivência cotidiana. E a amizade enquanto maneira potente de produção de conhecimento e dimensão essencial desses modos de estar junto.

Ao convidar a filósofa alemã Hanna Arendt para a roda, Granda (2024) enriquece a análise trazendo a amizade enquanto uma virtude política, ou seja, uma disposição de atuar com o outro e ante o outro. Deste modo, a amizade, no contexto escolar, pode possibilitar à criança vencer sua timidez e o silenciamento atribuídos à sua condição de “estrangeira” e fortalecer suas capacidades de aceder ao mundo público.

Concordando com Granda (2024) e tendo por fio condutor as relações de cuidado e amizade entre as crianças na escola, podemos pensá-la enquanto

política de acolhimento e inclusão, propondo a figura da criança nativa monitora que atuaria junto ao/a professor/a promovendo pequenas ações de acolhimento às crianças migrantes e refugiadas matriculadas. Como exemplo, podemos citar o **Comitê do abraço** que foi apresentado pelo professor Cláudio da Silva Neto em sua participação no 3º Ciclo de Webinários da Rede intitulado “Acesso e permanência de crianças e jovens migrantes e refugiados na escola: O que temos de políticas públicas no Brasil?”,⁹⁵ um projeto da EMEF Espaço de Bitita criado pelos próprios estudantes da escola para recepcionar um novo estudante imigrante matriculado. São os próprios estudantes que preparam esse momento de acolhimento e continuam acompanhando este novo estudante em seu processo de inclusão no território escolar.

As reflexões de Granda (2024) sobre a timidez e o silenciamento das crianças migrantes no contexto escolar conectaram-se a vivências do campo.

Na escola de Mabel, eram ressaltadas, tanto por adultos quanto por crianças, a timidez dela, o “falar baixinho”, o “ser quietinha”. Certa vez a criança contou-me: *“Em casa eu converso espanhol com a minha família, mas na escola eu sinto vergonha e medo de rirem de mim”*.

A pequena narrativa de Mabel conecta-se à argumentação de Piego e Santos (2024) sobre os processos simultâneos de imersão cultural vivenciados pelas crianças nos contextos familiar e escolar.

[...] Esta imersão cultural tende a ocorrer de forma simultânea: com suas famílias as crianças vivenciam um tipo de linguagem, expressões culturais, alimentação e códigos sociais, enquanto na escola vivenciam experiências que tendem a partir de perspectivas locais. Nesse caso, ao passo que vivem “lá” e “cá”, as crianças, como aponta Arriagada (2019), têm impressões do mundo muito diferentes dos adultos, e como agentes de suas infâncias, também podem influenciar nas perspectivas do outro. Sendo as crianças produtoras de cultura, reorganizam a cultura familiar a partir de suas vivências e experiências. (Piego; Santos, 2024, p.32)

Ao incentivar a menina a interagir em sua língua materna e ensinar palavras de seu idioma aos pares, respondeu-me: *“Eu tentei, mas eles não ligam”*.

No final do campo, em julho de 2024 pude notar que Mabel estava interagindo mais com os pares, sendo encorajada pelas crianças brasileiras a exercitar a

⁹⁵ O Webinário pode ser acessado em: https://www.youtube.com/live/oYY9nU_36T4?si=wSSODiGpkTrmYNTU

amizade enquanto uma virtude política. É interessante contar que, à essa época, escutei palavras em espanhol circulando nas brincadeiras e conversas das crianças.

Como defende Granda (2024), constatamos em campo que as relações de cuidado e amizade contribuem para o acolhimento e inclusão das crianças migrantes e refugiadas nas escolas, encorajando-as a se expressar, interagir, vencer seus medos e inseguranças, além de possibilitar a criação e o compartilhamento de poéticas próprias que contam de seus modos de ser e estar no mundo. Neste sentido, operam como formas de inclusão real, materializando-se em atos singelos como: ensinar uma palavra, pegar na mão e mostrar onde fica o banheiro, desenhar junto ou convidar para brincar.

Tocou-me profundamente o modo como a pesquisadora Diana Hoyos Valdés, Professora do Departamento de Filosofia da Universidade de Caldas, Manizales/Colômbia escreve sobre as relações de amizade e cuidado por conectar-me aos atos singelos de acolhimento das crianças brasileiras para com as crianças em contexto de migração e refúgio.

Segundo ela, a amizade é uma fonte privilegiada de valor emocional e “[...] Isso acontece porque estamos unidos a nossos amigos e cuidamos deles. O forte componente emocional da amizade é o que mantém os amigos unidos e torna possível uma história compartilhada”. (Hoyos, 2022, p. 120, tradução minha)⁹⁶

E reforçando essa argumentação, Granda (2024) afirma que “[...] Com base em diversas investigações, isso demonstra a relevância dos amigos e do cuidado com o próximo nas palavras, ações coletivas, biografias e projetos de vida de crianças migrantes.” (Granda, 2024, p.9)⁹⁷

Certa vez conversando com Catherine pude constatar em sua fala a importância desses pequenos gestos de acolhimento possibilitados pelas relações de cuidado e amizade entre a criança e Bianca (sua melhor amiga). A menina disse: “A Bianca é minha melhor amiga aqui. **Ela ensinou português pra mim.**”; “Na escola, eu gosta de desenhar e falar com as amigas”. “Eu senta aqui e a Bianca senta aqui (apontou para a cadeira ao lado) e a gente desenha juntas”.

⁹⁶ * Original: “[...] Esto es así porque estamos unidos a nuestros amigos y cuidamos de ellos. El elemento afectivo fuerte de la amistad es lo que mantiene a los amigos juntos y hace posible que haya una historia compartida”.

⁹⁷ * Original: “[...] A partir de distintas investigaciones, aquí se demuestra la relevancia de los amigos y el cuidado del otro en la palabra, las acciones colectivas, la biografía y los proyectos vitales de la niñez migrante”.

Os dizeres de Catherine mostram a potencialidade das relações de amizade no acolhimento e inclusão dela enquanto criança migrante na escola brasileira, reforçando o argumento de Granda (2024) de que, para além de políticas institucionais, pequenas ações cotidianas, representadas por gestos de empatia e práticas de cuidado com a outridade (Machado, 2023) também contribuem para que as crianças sintam-se acolhidas e pertencentes ao território escolar.

Catherine e Bianca sempre estavam juntas nos diferentes espaços da escola: brincando, dançando, desenhando e falando. Enfim, exercitando modos de ser e estar criança no mundo (Machado, 2023).

Os grafismos e criações que apresento neste momento, foram inventados por Catherine e Bianca.

Figura 29 – Grafismos de Catherine e Bianca - unicórnios



Fonte: Acervo da pesquisadora

Fotografia 30 – Pulseira de unicórnio inventada por Catherine e Bianca a partir de seus grafismos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

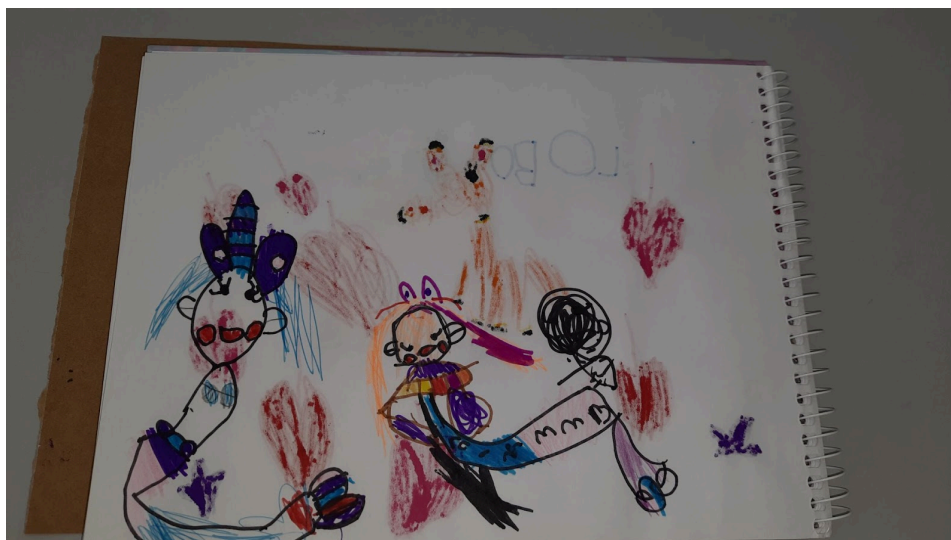
Um dia enquanto desenhava, Catherine contou sobre sua amizade com Bianca:

“A Bianca gosta de desenhar também. A gente duas gosta de desenhar. A gente gosta de desenhar sereia, unicórnio. A gente desenha muitas coisas. A Bianca também ensinou português pra mim. Tudo o que eu queria falar e não sabia, ela ensinava. Às vezes, eu ensino chinês pra ela. Agora eu sou professora de chinês pra Bianca”.

Na narrativa Catherine nos conta da importância da amizade com Bianca para seu acolhimento e inclusão na turma. O papel de Bianca, atuando enquanto tradutora e mediadora, quando a menina ainda não conseguia acessar os códigos do país de destino foi essencial para que a criança se sentisse pertencente. Além disso, a amizade entre as meninas possibilitou trocas interculturais, onde Catherine aprendia português e ensinava chinês para Bianca.

Apresento na sequência um desenho das meninas ...

Fotografia 31 – As sereias de Catherine e Bianca



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A amizade, o olhar sensível para o outro e a disponibilidade para o cuidado são formas de acolhimento que têm impacto profundo no sentimento de inclusão e pertencimento de uma criança migrante ou refugiada. Neste sentido, Bianca num gesto de empatia, ao ensinar português para Catherine, vinda de um contexto cultural e linguístico tão diferente do Brasil, contribuiu para que a criança se sentisse acolhida e segura no ambiente escolar.

Catherine também me contou sobre o que gosta de fazer na escola, escrevendo no meu caderno de pesquisa o seu nome e alguns números. Ao

escrever seu nome, disse: “*Em chinês não é letra, chama ideograma, tia!*” E depois, pediu-me uma folha e canetinhas para desenhar. Catherine fez uma boneca Barbie, relatando ser sua princesa preferida. Ao terminar, disse: “*É presente pra você, tia. Pode levar para casa sua*”.

Fotografia 32 – Barbie por Catherine



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Num dia de campo decidi levar o globo terrestre para dialogar com as crianças sobre o país de origem de Catherine, Taiwan. Um grupo de crianças aproximou-se e me pediram para mostrar onde ficava Taiwan, a China e o Brasil. E surgiu um diálogo interessante.

Fotografia 33 – Catherine procurando Taiwan no globo terrestre



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Catherine apontou para determinado local no globo e disse:

“Aqui é Taiwan! É pequenininho e fica no oceano. Esse azul é água, né tia?!”

Outra criança disse:

“Eu acho que o Brasil é esse aqui porque é muito grande!”

Uma terceira falou:

“Eu já vi no Youtube que Taiwan é uma ilha que fica perto da China”.

Outra criança entrou na conversa:

“Na China as pessoas falam outra língua e escrevem usando desenho”.

As falas revelam que as crianças pequenas da Educação Infantil, muitas vezes silenciadas nas escolas, têm muitos conhecimentos geográficos, culturais e linguísticos sobre os três países: Brasil, Taiwan e China. As crianças falaram sobre a localização e a dimensão dos países, o idioma e o sistema de escrita utilizando desenhos (os ideogramas).

Na escola de Keter, criança indígena venezuelana, tive uma vivência que quero compartilhar.

Neste dia, convidei as crianças à conhecer a história de Eloísa, uma menina migrante, que chega com o pai a uma nova cidade. A narrativa conta da travessia de Eloísa neste novo território, repleto de desafios e aprendizagens. Durante a contação fomos interagindo e fui escutando as narrativas das crianças. Notei que Keter não disse nada, mas não desgrudava os olhos das ilustrações do livro.

Figura 34 – Capa do livro Eloísa e os bichos



Fonte: Buitrago, 2013.

Mais tarde a professora distribuiu massinha de modelar às crianças e Keter inventou vários insetos, organizando-os um ao lado do outro sobre sua carteira. O menino veio até mim, pegou o livro e, após folhear, abriu numa página com vários insetos. Segurou-me pela mão e levou-me a ver suas criações. Keter mostrava o livro e apontava para suas criações, sorrindo.

Depois, o menino entregou-me um pedacinho de massinha e entendi que era um convite à invenção do meu inseto. Entrei na brincadeira com a criança e, após

inventar o meu inseto, coloquei-o ao lado dos insetos do menino. Keter me olhou e sorriu, dizendo com seus olhos que estava feliz. Naquele momento, senti que minha presença ali, vendo, escutando e interagindo com o menino era uma forma de acolhimento para ele.

Estas situações apontam para a necessidade da escuta de corpo todo das crianças, sendo interessante notar que o idioma (warao ou português) não constituiu uma barreira para escutar a história, modelar os insetos e brincar junto. Keter ensinou-me que a escuta da história acontece de corpo inteiro, é um mergulho sensorial.

Nas diferentes escolas onde o campo foi realizado presenciei cenas convidativas à construção de vínculos de amizade, mas também cenas de isolamento e solidão entre as crianças migrantes e refugiadas. Granda (2024) também observou em suas pesquisas casos de crianças que não faziam amigos ou que não eram aceitas pelos pares.

Na escola de Miri presenciei uma cena de isolamento e solidão da criança, o qual nomeei “Miri não quer fazer amigos?!”

Certa vez, no início do campo na escola de Miri, as crianças brincavam felizes no parque, algumas no pula-pula, outras no balancê, outras ainda faziam brincadeiras de mão, ao mesmo tempo em que cantavam. E Miri, ante toda aquela alegria, estava sozinha num canto, cabisbaixa e triste.

O isolamento de Miri e o fato de nenhuma criança convidá-la para brincar incomodou-me tanto que perguntei à professora sobre aquela situação. E como resposta, escutei: *“Ela prefere ficar sozinha. E quando os meninos warao (Keter e Yarú) não estão, ela fica o parquinho todo assim”*. Ao pensar na coletividade dos povos indígenas, tal resposta foi como uma flecha que atravessou meu peito. Fiquei refletindo: Será que Miri preferia o isolamento à interação com os pares? Como ela se sentia ao ver as crianças brincando juntas e felizes enquanto ela estava sozinha e cabisbaixa?

Sem amigos para brincar, Miri escolheu interagir comigo. A menina me olhava e quando eu respondia ao seu olhar, baixava a cabeça e sorria... Decidi ir para mais perto e tentei iniciar uma conversa, em espanhol, com ela.

Ivone: ¡Holla! Mi nombre es Ivone. ¿Como te llamas?
(Miri olhava para mim e sorria, sem nada responder)
Ivone: ¿Cómo estás? ¡¿Bien?!

(Miri balançou a cabeça positivamente)
 Monitora da turma: *Fala seu nome para ela, Miri.*
 (Conversando em warao com Miri)
 Miri: *Miri*
 (Respondeu em tom de voz e cabeça baixa)
 Ivone: ¿Cuántos años tiene?
 Miri: *Mostrou 5 dedos com as mãos.*
 Ivone: Que legal! Estou muito feliz de conhecer você, Miri.
 (Miri sorriu e saiu correndo quando a professora chamou para fazer a fila)

Na escola de Aina presenciei outra cena de isolamento e solidão da criança, o qual nomeei “Da solidão no parquinho ao salão de beleza de Aina”.

Enquanto as crianças brincavam no parque, a menina estava sozinha num canto, olhando seus pares. Notei que a aproximação de alguma criança fazia florescer um sorriso tímido em seu rosto. Mas, infelizmente ninguém a convidou para brincar.

Após longo tempo sozinha naquele canto, Aina veio em minha direção e convidou-me: “*Tía, ¿quieres jugar (brincar) conmigo?* Aceitando seu convite, a menina pegou na minha mão e levou-me ao outro lado do parquinho, próximo ao balancê.

Neste momento, retomo a performance narrativa para mostrar como ela emergiu de um momento de solidão e isolamento da criança.

Sentamos no chão e a brincadeira de faz de conta no salão de beleza de Aina começou...

Num piscar de olhos, viajamos no tempo e no espaço, e o lugar ocupado por nossos corpos não era mais o parque e sim o salão de beleza de Aina, onde eu seria maquiada e penteada, por ela, para uma festa.

Aina começou a maquiagem pelos cílios e, performando, passou a máscara de cílios em mim. Depois escolheu uma sombra *dorada* (dourada) e passou nos meus olhos. Toda vez que Aina terminava de maquiar uma parte, dizia: *¡Listo!* (Pronto!) e fazia um sinal de joia, apontando o dedo polegar para cima. Ela perguntou-me: “*¿Quieres un labial (batom) rosa o rojo (vermelho)?* Escolhi o batom rosa e a menina passou-o em meus lábios. Aina olhou-me por alguns segundos e depois disse: “*Para terminar un poquito de color (cor) en la cara (rosto) porque es muy blanca (pálido)*”.

Enquanto me maquiava, Aina fez uma performance divertida ao falar com alguém ao telefone, repetindo a seguinte frase sobre querer o melhor vestido para mim, independentemente do preço: “*¡Quiero el vestido dorado (dourado)! No me*

importa cuánto cueste. ¡Envíame el mejor (melhor) vestido hecho (feito) enteramente de oro (ouro)!"

Ao terminar de falar ao telefone, Aina me disse: *“¡Aquí tienes tu vestido de l’oro y tus zapatos (sapatos) dorados!”* E complementou: *“Ahora (Agora) también te falta una bolsa dorada y mucho dinero (dinheiro)”*. E performando, contou muitas notas de dinheiro e as colocou dentro da bolsa e entregou-me. Vesti-me, calcei os sapatos, coloquei a bolsa e perguntei se estava pronta. Aina respondeu-me que não: *“Todavía (Ainda) falta el pelo (cabelo)!”*

Quando chegou a hora de cuidar dos meus cabelos, Aina perguntou-me qual penteado eu queria fazer. Nesse momento, faltou-me vocabulário em espanhol. Então, eu disse: Quero um coque bem bonito e performei como seria o penteado. Não sei se ela compreendeu, mas solicitou permissão para desamarrar meu cabelo e começou a me pentear. Enquanto fazia o penteado, Aina falou: *“Tía, tienes el pelo muy bonito. ¡Me encanta!”* Ao terminar, pediu-me para olhar no espelho imaginário e perguntou se eu gostei. Eu respondi: *“Aina, eres una peluquera (cabeleireira) excelente. ¡Me encantó el peinado (penteado)!”* Ela olhou para mim e sorriu.

Então, perguntei à Aina se agora eu estava pronta para a festa. Ela confirmou e me elogiou: *“Sí tía, ¡estás lista (pronta)! ¡Te ves muy hermosa!”*(Você está muito bonita!). Aina segurou minhas mãos convidando-me a partir para a festa. Eu, que estava com um sapato baixo, performei andar com salto alto e ela sorriu.

Machado (2020) faz uma reflexão interessante sobre essas relações de temporalidade e espacialidade para a criança:

[...] As relações criança-tempo e criança-espço, deste modo, são aberturas para o faz de conta se expandir, dilatando-se e ampliando-se como possível teatralidade: com toda a delicadeza possível, sem imposições de resultados para tal e qual dia, hora e evento. (Machado, 2020, p. 361)

Apesar desse momento de brincadeira de faz de conta não ter sido planejado, foi muito rico em narrativas e performances. Quando nos permitimos ser levadas para outro tempo-espço ao habitarmos o salão de beleza de Aina possibilitamos que as relações com o tempo e o espço se organizassem de outro modo.

O brincar de faz de conta, segundo Machado (2020), “[...] é uma prática das culturas da infância que trabalha com aspectos invisíveis, com combinados entre crianças, com o uso criativo de objetos, com a transformação do corpo”. (Machado, 2020, p. 361)

Aina e eu brincamos sem que a língua fosse uma barreira para interagir, narrar e performar numa relação horizontal, como propõe a etnografia performativa. E no brincar de faz de conta, usamos: telefone, espelho, sapatos, maquiagens, vestido, bolsa, notas de dinheiro “invisíveis” fisicamente, mas reais para nós naquele momento de relação e transformação dos nossos corpos, no qual Aina personificou a *peluquera* (cabeleireira) e eu a cliente do salão de beleza.

Ao brincar as crianças oferecem aos adultos pistas de pequenas intervenções a serem propostas. Daí, a importância de observá-las e brincar junto, mergulhando com elas na brincadeira de faz de conta⁹⁸. Aceitar um convite da criança para brincar junto é também um gesto de acolhimento.

Sobre a escola e a professora as crianças expressaram seus afetos e percepções, revelando o vínculo estabelecido com esse território e com as pessoas que nele habitam. Conversando com Aina sobre a escola brasileira, ela contou com entusiasmo: “*Me gusta mucho la escuela y mi maestra. Ella es muy hermosa y cariñosa conmigo!* Em diversos momentos do campo vi Aina abraçando e dizendo palavras carinhosas para sua *maestra*.

A fala singela de Aina revela muito mais do que gostar da escola, é um retrato sensível da importância do acolhimento para a criança. A criança, vinda de um contexto migratório recente⁹⁹, encontra na figura da professora uma referência afetiva e acolhedora no território escolar.

Como relatado anteriormente, Aina seguiu com a família para o Uruguai. E alguns questionamentos surgiram: Como será a escola no Uruguai? Haverá Políticas Públicas para crianças em contextos de migração? Haverá uma *maestra* (professora) tão cuidadosa e afetuosa como no Brasil? Encontrará um ambiente acolhedor, respeitoso às diversidades e inclusivo na escola uruguaia?

Antes da família de Aina seguir para o Uruguai, conversei com ela sobre a escola cubana.

Ivone: *Aina, como era a escola em Cuba?*

Aina: *La escuela allí era muy buena. ¡Pero (Mas) ahora (agora) no es tan buena, en Cuba!*

Ivone: *E por que a escola não é boa agora?*

Aina: *Mi mamá decía que vivir en Cuba antes era bueno. ¡Ahora ya (já) no lo es!*

Ivone: *Você gostava mais da escola em Cuba ou no Brasil?*

⁹⁸ A professora Biange da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) desenvolve essa ideia da/o professora/or entrar na brincadeira de faz de conta junto com a criança. Em razão do tempo, não será possível aprofundar em seus textos neste momento.

⁹⁹ Quando iniciei o campo na escola de Aina havia três meses que ela tinha chegado ao Brasil.

Aina: Me gustaba más la escuela en Cuba... Allí, todos los días, tenía tiempo para hacer (fazer) gimnasia (ginástica).

Aina convidou-me a performar com ela. Naquele tempo-espço, Aina e eu estávamos na escola cubana e ela era a minha *maestra* (professora).

Em nossa imaginação, em nosso brincar de faz de conta, estávamos numa quadra esportiva com muitas crianças...

Aina começou a performance convidando:

¡Vamos, chicos (crianças)! Pongan (Coloquem) las manos en la cintura y muévanse (movam-se) a un lado. Luego al otro. ¡Muy bien!

E continuou: *Ahora, pongamos las manos sobre los pies (pés). Lo más que podamos. ¡Así!*

(Aina performou abaixando-se até colocar suas mãos nas pontas dos pés)

(Aina virou-se para mim e disse): *Allá en Cuba la escuela (escola) era así.*

Ah, también tenía muchos juegos (jogos) en clase y yo dibujaba (desenhava) mucho.

Ivone: Eu gostei de conhecer a escola de Cuba. Eu também gosto de jogos, Aina.

Aina: Tía, me gustaba cuando ibas (ias) a la escuela porque siempre había juegos y otras cosas divertidas.

Ivone: Eu fico feliz de saber, Aina!

...

O convite de Aina para que eu pudesse conhecer a escola cubana, transformada em performance na brincadeira de faz-de-conta, narra sobre o que Machado (2012) nomeia como Âmbito das Teatralidades: ser teatral. Nas palavras da pesquisadora:

[...] Trabalhar teatralidades não será sinônimo para dar aulas de teatro. Trabalhar teatralidades será definir teatro como “ação de ver”: pensar com o corpo, lapidar de modo brincante a voz, a máscara, gesto, palavra e detalhes cotidianos e aproximar-se a algo próprio da cultura da infância – o faz de conta – caminho cênico passível de surgir na convivência com o professor performer. São alguns dos ingredientes de um enfoque “dramatizante”: a busca de um “espço” imaginativo, cênico e de um “tempo” ficcional (Agora eu era... Era uma vez, muito tempo atrás, muito longe daqui... Quando eu era...); o uso do corpo de modo integral e imaginativo; a corporificação de um “quem” (que não sou eu, mas que está em mim); a composição, a partir de combinados, de uma narrativa a ser vivida, vivenciada pelos que combinam; a necessidade plena da capacidade humana para a invenção; saída da vida cotidiana tal qual ela se apresenta (uma espécie de suspensão do tempo e do espço realista estrito senso). Brincar com o outro; improvisar provocando novos caminhos teatrais, viradas, surpresa, invenção de diálogos, intervenções no tempo e no espço ficcionais: partindo da teatralidade no corpo; eu sou o espço cênico. (Machado, 2012, p. 17)

Neste mesmo dia perguntei à Aina a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, pois em 2025 ela continuou na mesma escola, porém no turno matutino, na turma do 1º ano do Ensino Fundamental I e foi interessante a percepção dela.

Ivone: Aina, o que você está achando da escola agora que você está no 1º ano?
Aina: Ahora la clase es por la mañana, muy temprano (cedo)!
Ivone: Como se chama sua professora?
Aina: ¡No lo sé! Olvidé (Esqueci) su nombre. Solo fui unos días este año...
Ivone: Porque você foi poucos dias para a escola?
Aina: ¡Porque nos vamos a Uruguay!
Ivone: Entendi. E como era a escola nos dias que você foi?
Aina: Me gusta jugar (jogar) y dibujar (desenhar) y ahora tengo que escribir (escrever) mucho y me duelen (doem) las manos. ¡Por eso no me gusta!
Ivone: Entendi. Mas, tem tempo para brincar, né?!
Aina: La maestra (professora) dijo que ya (já) no tiene tiempo para jugar (brincar) en el parque.
Ivone: E por que?
Aina: Porque ahora somos mayores (maiores) y tenemos que estudiar (estudar).
Ivone: Mas, vocês são crianças e têm o direito de brincar.
Aina: Sí, pero (mas)...
 (Quando disse *pero*, Aina fez um gesto mostrando não saber explicar o motivo, colocando as duas mãos abertas na altura do peito com as palmas das mãos viradas para cima)

Tanto ao apresentar a escola cubana quanto ao narrar sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Aina traz para a reflexão as relações criança-corpo.

Lá (Cuba) era parte da rotina diária das crianças o exercício físico, o tempo para ginástica, para a expressão corporal, cá (Brasil) não! É interessante que a menina faz referência aos dias em que eu estava em campo e conta que gostava porque sempre tinha jogos e era divertido. Assim, minha presença trazendo as Artes para o território escolar era uma forma de reconectar Aina à escola cubana que ela tanto gostava.

É curioso quando a criança conta da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, onde constatamos a ruptura¹⁰⁰ existente entre corpo e mente nas falas de menina. E provoco: Por que antes podia brincar e agora tem que estudar? Por que não fazer as duas coisas ao mesmo tempo?

Catherine também contou sobre como é a escola em Taiwan:

“Eu ia todo dia para escola lá na Taiwan. Eu durmo na minha escola, estudo e brinco no parque. Lá tem duas professoras: uma fica comen... (corrigiu) bebendo uma coisinha e outra professora fica cuidando da gente. E de noite tem 3 professoras. Uma (professora) ainda tá tomando uma coisinha que ela gosta e outra professora tá dormindo comigo um pouco.

¹⁰⁰ Neste momento, não é possível aprofundar esta questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas tenho interesse em fazê-lo futuramente.

(Performou, deitando-se de lado, no tatame do chão da biblioteca, com as mãos juntas embaixo da cabeça, fazendo um travesseiro. E dormiu por alguns minutos. Ao sentar-se, e (pensando um pouco disse):

“Isso é quando eu sou (tinha) 3 anos. Eu, eu ... Eu sou 3 anos, eu já fui na escola, já. Mamãe me traz na escola de moto. É porque lá não, não ... O papai não mora lá (Taiwan)! Mora aqui (Brasil). Então, o papai não me traz lá. Aqui o papai traz de bicicleta porque a gente não tem carro”.

A narrativa de Catherine é rica, tanto pelas memórias afetivas compartilhadas da escola em Taiwan quanto pela forma como a criança trouxe a temporalidade, uma vez que a narrativa foi construída entre o tempo vivido no passado, em Taiwan, e o tempo vivenciado no presente, no Brasil. Esse fio da temporalidade é tecido de maneira poética pela menina, abarcando os afetos que permanecem e as mudanças que a migração impôs. Sua fala nos convida a escutar os modos próprios com que as crianças migrantes e refugiadas constroem suas memórias e pertencimentos.

Granda (2024) nos convida a pensar o cuidado como uma prática situada, que se constrói no espaço entre corpos e linguagens, entre escuta e presença, entre vulnerabilidade e potência. A forma como Catherine descreve as práticas de cuidado das professoras, a presença da mãe e a ausência do pai contam que essas práticas de cuidado, onde estar com alguém, compartilhar o tempo e ser lembrado são experiências fundamentais para se sentir pertencente.

Nesse sentido, a escuta das infâncias migrantes e refugiadas, como propõem a etnografia performativa, não é apenas ouvir o que dizem, mas reconhecer os mundos que elas constroem com suas palavras, seus corpos, suas lembranças e seus afetos em seus atos performativos cotidianos, na perspectiva artístico-existencial defendida por Machado (2023).

Como defende Granda (2024), as práticas de cuidado são modos éticos de estar com o outro, de compartilhar tempo, afetos e aproximar corpos — especialmente com aquelas e aqueles cujas experiências, muitas vezes, são marginalizadas ou invisibilizadas nos espaços escolares. Neste sentido, quando a escola propõe o exercício ético e político de práticas de cuidado e amizade entre as crianças e os adultos, torna-se um território verdadeiro de acolhimento e inclusão das infâncias migrantes e refugiadas.

Ao longo da realização do campo constatei que os laços de amizade entre as crianças foram se estreitando ao passo em que as crianças migrantes e refugiadas sentiam-se acolhidas e incluídas pelo grupo. E, mesmo nos casos de isolamento e solidão, onde a criança foi acolhida por mim, acredito que trouxe algum ensinamento

às professoras sobre o quanto a escola pode ser um território potente, que acolhe as diversidades, promove trocas interculturais e celebra todos os sujeitos que habitam naquele local.

Enfim, defendo que a etnografia performativa, ao levar as Artes para dentro das escolas onde o campo foi realizado, propondo processos de co-criação e práticas artístico-performativas com as crianças contribuiu para o acolhimento e a inclusão das crianças ao apontar possíveis caminhos a serem trilhados, tendo enquanto fios condutores a escuta sensível, as performances narrativas, as quais possibilitaram às crianças criar poéticas autorais para contar sobre seus modos de ser e estar criança na escola brasileira.

Ao longo do processo de escrita percorremos juntos a travessia das sementes que plantadas em outros solos, enraizaram para se nutrir, fortalecer, crescer e florescer nosso lindo ipê.

No momento seguinte, teceremos breves considerações sobre essa travessia das sementes mostrando que o amadurecimento dos frutos, após a floração, se abrem para liberar novas sementes, muitas vezes aladas, para serem carregadas novamente pelo vento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - Os frutos do ipê

A possibilidade de estar em campo durante alguns meses de 2024, vivenciando o cotidiano de seis turmas de Educação Infantil em quatro escolas, nas quais havia nove crianças, em contexto de migração e refúgio, matriculadas fez-me refletir sobre a importância de estar também com as crianças brasileiras. Havia a possibilidade de estar apenas com as crianças, em contexto de migração e refúgio, mas pensar o acolhimento e a inclusão delas implicava estar junto, mesmo diante dos desafios decorrentes dessa decisão.

Levarei para o futuro uma questão muito importante que o processo de pesquisa me apresentou: o que aprendemos com as crianças brasileiras sobre acolher e incluir crianças em contexto de migração e refúgio na escola brasileira?

É essencial pensar nesse questionamento uma vez que o ato de acolher e incluir implica, necessariamente, a presença de pelo menos dois sujeitos - de um lado, a criança migrante ou refugiada e, do outro, a criança brasileira matriculada na escola. Além disso, a pesquisa mostrou que na ausência de políticas institucionalizadas de acolhimento e inclusão desses estudantes em contexto de migração e refúgio nas escolas, são as crianças brasileiras que o fazem muitas vezes, com atos singelos, como mostrado na escrita desta Dissertação, entre eles: pegar na mão e mostrar onde fica o banheiro, desenhar junto, convidar para brincar, ensinar uma palavra em português.

Neste sentido, estar com as crianças foi um convite da etnografia performativa para ressignificação das práticas pedagógicas naqueles territórios, propondo anti-estruturas ao me comprometer com a construção de uma escola sensível, acolhedora, intercultural e inclusiva, onde as crianças ao ser acolhidas eram convidadas a habitar as Artes para expressar suas emoções, seus afetos, sua identidade linguística e cultural.

Enquanto pesquisadora em processo de formação busquei praticar momentos de agachamento junto às crianças na construção de relações horizontalizadas no fazer da pesquisa ao ser escutadora, mediadora e brincante, guiando-me pela escuta sensível e pela disponibilidade de estar junto.

Em campo, a barreira linguística atravessou minha relação com as crianças. O idioma foi um desafio para mim, especialmente no início do campo, pois, na minha

compreensão, as crianças falavam espanhol muito rápido e, algumas vezes, eu não conseguia entender. Houve momentos nos quais solicitei às crianças: “*Niña(o), más despacio* (devagar), *por favor*”. E outros em que elas me pediram: “*¡Tía, no entiendo! ¿Qué es... milho?* (Pergunta feita por uma criança venezuelana na brincadeira “A galinha, a raposa e os pintinhos” quando eu empreguei a palavra milho em vez de *maíz*); “*Tia, o que é pintalabios?*” (Pergunta feita por uma criança brasileira quando Aina disse *pintalabios* em vez de batom durante o jogo do TO Homenagem a Magritte). Certa vez ao ver um dedoche de gato quando eu contava a história “O sítio da vovó Guida”, Yarú falou “*michi/mishi*” e aprendemos juntos que esse é o modo como o povo warao nomeia esse animal.

Já com as crianças da etnia warao coromoto o desafio foi outro: elas não se comunicavam em português e eu não me comunicava em warao, diferentemente dos estudantes da turma de acolhimento (Ensino Fundamental) da escola que, além do warao, falavam espanhol. Estar por um semestre com crianças indígenas que falavam um idioma totalmente desconhecido para mim foi muito desafiador.

Neste sentido, no início do campo busquei cartilhas e outros materiais que ensinavam palavras e frases básicas nesse idioma para tentar me comunicar com as crianças. Além disso, contei com a preciosa ajuda da monitora da comunidade warao coromoto na construção dos jogos teatrais e outras propostas metodológicas para os encontros incluindo, além do português e do espanhol, o idioma warao.

Durante o campo, uma das estratégias utilizadas foi a realização de jogos do TO, convidando à experimentação de novas possibilidades corporais para além da palavra, possibilitando a criação de poéticas próprias. Neste sentido, a etnografia performativa, enquanto caminho metodológico, contribuiu para tornar as relações entre crianças e adultos mais próximas e menos opressoras, uma vez que todos jogaram e performaram juntos: as crianças, a pesquisadora e, em alguns momentos, as professoras.

Na Dissertação defendo o protagonismo das crianças enquanto *performers* e agenciadoras que ao habitarem as Artes inventam poéticas próprias para narrar e performar seus modos de ser e estar no mundo compartilhado com os adultos. E a centralidade das Artes enquanto mediadoras de processos estéticos performativos, revelando sua potencialidade na criação de territórios de escuta, acolhimento, reconstrução subjetiva, construção de pertencimento e inclusão.

É importante ressaltar que, no processo da pesquisa, tenho me tornado uma pesquisadora militante na luta pelos direitos das crianças, em contexto de migração e refúgio no Brasil. E isso está sendo possível na parceria com as colegas da Rede, com as quais tenho aprendido muito e por minha atuação nas três frentes metodológicas da Rede: levantamento de dados bibliográficos, estatísticos e etnográficos; processos de escuta e cocriação com as crianças por meio de práticas artísticas e etnográficas, enfatizando seu protagonismo; e, formação continuada de professores, através de oficinas formativas.

Quando as práticas cotidianas no território escolar são estruturadas a partir de uma lógica monocultural tendem a marcar os estudantes pela falta ou diferença em relação ao outro: a língua, a aparência, as práticas familiares, a documentação ou mesmo a ausência de registros e vínculos anteriores, ainda que realizadas de forma sutil, podem silenciar, isolar e marginalizar as crianças e jovens, reforçando a exclusão, o racismo e a xenofobia.

Para que a escola seja acolhedora e inclusiva a crianças e jovens em contexto de migração e refúgio toda a comunidade escolar precisa estar sensibilizada e formada para atender às especificidades desse público. Neste sentido, penso que a pesquisa contribui ao convidar a repensar o território escolar na perspectiva dos direitos humanos.

E constatamos que as contribuições e a potencialidade das práticas da etnografia (jogos teatrais, brincadeiras, cantigas, experimentações artístico-pedagógicas-performativas e histórias) no acolhimento e inclusão das crianças nas escolas, ao possibilitar espaços de escuta, de diálogos e de co-criação de performances narrativas que emergiram do convite a habitar as Artes, relacionando-se com os existenciais: corporalidade, outridade, espacialidade, temporalidade, linguisticidade e mundanidade. Em suas poéticas próprias as crianças contaram sobre seus mundos de vida: quem são, o que pensam, o que sentem, o que gostam, o que não gostam, como brincam.

No caso da relação com as crianças warao, na qual a barreira linguística apresentou-se de maneira desafiadora, especialmente no início do campo, foi notável a contribuição dos jogos, brincadeiras, canções, modelagem entre outras práticas na mediação dos processos de comunicação para além da palavra falada, comprovando a hipótese de que as Artes contribuem nos processos de acolhimento

e inclusão das crianças migrantes nas escolas ao possibilitar processos de partilha e co-criação COM elas.

As performances narrativas das crianças além de mostrar a importância das Artes no acolhimento e inclusão delas na escola, apontaram para a necessidade da formulação de Políticas Públicas Educacionais específicas para esse público, com a reestruturação dos Currículos, a elaboração de materiais didáticos-pedagógicos que representem e celebrem a diversidade e a pluralidade das infâncias que habitam o espaço escolar e a formação inicial e continuada de toda a comunidade escolar, especialmente, da(o)s professora(e)s da Educação Básica.

Defendo que a pesquisa contribuiu para pensar caminhos possíveis para o acolhimento e inclusão dessas crianças, tão desafiadores para os sistemas educacionais, especialmente, nas redes públicas de ensino do país. Desejo que essa pesquisa venha somar aos estudos já existentes na área das infâncias, em contexto de migração e refúgio, e fazemos o convite a pesquisadora(e)s militantes desta área a desenvolver novos estudos, especialmente, no contexto do DF, onde atuo como professora da Educação Básica.

No final do processo de escrita da Dissertação, posso afirmar que a Ivone que encontrou a Luciana, em 2022, e as crianças colaboradoras, em 2024, não é mais a mesma. E se pudesse, faria muita coisa diferente na pesquisa, entre elas: a organização do tempo de campo, a quantidade de turmas participantes da pesquisa, a forma de perguntar às crianças, especialmente, no início do campo, algumas proposições artístico-pedagógicas propostas.

Mas, como não é possível, o conselho que daria a mim mesma é: continue como militante pelos direitos das crianças, em contexto de migração e refúgio, em suas decisões e práticas políticas, éticas e estéticas, enquanto professora e pesquisadora. E oportunidades futuras virão para que você coloque em movimento espiral todos esses saberes e fazeres construídos, coletiva e colaborativamente, durante a travessia do Mestrado partilhada com as crianças.

No primeiro semestre de 2025 passei a integrar o Laboratório de brincadeiras e jogos afro-brasileiros e indígenas da UnB, coordenado pela professora Jennifer Jacomini onde tive contato com novas referências para pensar as infâncias na interface com as relações étnico-raciais, entre elas: Gil Amâncio, Azoilda Loretto Trindade. Certamente elas contribuirão para escritas e práticas futuras, especialmente, a partir de 2026, quando retornarei para a escola como professora.

Ao retomar minha travessia no Mestrado considero que foi, para mim, um começo de muitos outros começos vindouros. Neste sentido, considero os giros nos processos de produção de conhecimentos, considero revistar essa Dissertação futuramente, tecendo novas considerações e aprofundar análises.

Com meu retorno para a escola em 2026 e acenando para perspectivas futuras quero continuar participando das ações da Rede e do Laboratório, escrever artigos para aprofundar alguns pontos aqui discutidos, entre eles, sobre como foi a participação das crianças e jovens, em contexto de migração e refúgio, na II COMIGRAR e, também quero escrever sobre os registros e percepções que aqui não couberam. E pretendo continuar como voluntária na Casa Bom Samaritano e contribuir na SEEDF, meu *lócus* de atuação, com a formação de profissionais que atuam com essas crianças, especialmente, professora(e)s da Educação Básica.

Partilhar o processo de pesquisa com as crianças foi de uma boniteza que não tenho palavras para escrever. Como professora-pesquisadora-artista desejo que muitas outras sementes cheguem a mim para que possamos produzir conhecimentos juntas.

Enfim, como disse a professora Jennifer Jacomini, o percurso do Mestrado foi essencial para “reflorestar meus pensamentos, ideias, práticas” e tenho certeza de que a travessia com as sementes plantadas, que enraizaram, se nutriram, fortaleceram, cresceram e floresceram, continuará, e, no tempo certo, surgirão outras sementes que tornarão novos ipês como aquele que não coloquei na minha apresentação durante a Qualificação, lembra-se professora Marina?

A travessia do Mestrado ensinou-me a habitar as Artes e, assim como as crianças, também fui semente e inventei minhas próprias poéticas ao escrever essa Dissertação e ao mergulhar no processo criativo do “refazimento” daquele ipê.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade**. Col. Feminismos Plurais. Rio de Janeiro: Polen Editora, 2019.

ANDRADE, Tiago de Melo. **O gato na sopa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

BECKER, Howard. "Introdução à redação" para estudantes de pós-graduação. In: ____ **Truques da escrita**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015, pp. 21-50.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 7. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 1. ed., São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: SEB/MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASÍLIA. **Guia para acolhimento de migrantes, refugiadas e refugiados**. 2022.

BUITRAGO, Jairo. **Eloísa e os bichos**. São Paulo: Pulo do gato, 2013.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Produção narrativa infantil**. Curitiba: Appris, 2020.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

CARVALHO, Laiz Barbosa. **Negrinho do Pastoreio**/ história recontada por Laiz B. Carvalho. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

CASTRO, Ana Carolina de Sousa. **A Estética do Oprimido como práxis pedagógica: um estudo com professores de artes do DF em tempos pandêmicos**. 2021. 159 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/43320> Acesso em: 21 jun. 2023

CASTRO, Ana Carolina de Sousa. **Diálogos entre Augusto (Boal), Paulo (Freire) e a criançada : a estética do oprimido como caminho artístico-pedagógico para uma educação libertadora**. 2018. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/22158> Acesso em: 21 jun. 2023

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a> Acesso em: 23 jun. 2023

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Coleção Ciências Sociais - Passo-a-passo 57, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, n° 1/2002, pp. 171-188.

DA ROSA, Marcela Possato Correa; Manfrini GC, Souza JM, Hoffmann ACOS, Nitschke RG, Heidemann ITSB, et al. Redes de apoio social e fase do ciclo vital de famílias imigrantes venezuelanas. **Rev Bras Enferm**. 2023; 76 (Suppl 2): e20220790. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0790pt>. Acesso em: 15 ago. 2024

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil**. Brasília - DF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da X Plenarilha da Educação Infantil: Criança arteira: faço arte, faço parte.** Brasília: SEEDF, 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Pode chegar. Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Política de Acolhimento e Atendimento para Escolarização de Estudantes Não Falantes da Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília - DF, 2023. (Minuta) Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/consulta-publica-pode-chegar/> Acesso em: 21 jun. 2023

DOMENECH, Eduardo; DIAS, Gustavo. Regimes de fronteira e “ilegalidade” migrante na América Latina e no Caribe. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 22, n. 55, set-dez 2020, p. 40-73; DOI: <http://doi.org/10.1590/15174522-108928> Acesso em: 19 ago. 2024

ERAZO, Diana P. B. “Donde comen dos, comen tres”: Comida, cuidado e afeto entre famílias de refugiados colombianos no Sul do Brasil. **Anuário Antropológico** [Online], v.49 n.2 | 2024; URL: <http://journals.openedition.org/aa/12442> Acesso em: 22 ago. 2024

FIANS, G. **Entre crianças, personagens e monstros:** uma etnografia de brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque:** contar histórias na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

GRANDA, Indira. La dimensión afectiva en la investigación de las migraciones infantiles: metodologías bajo la lente. REMHU, **Revista Interdisciplinar da**

Mobilidade Humana | v. 32 | 2024, p. 1-14; DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880003206> Acesso em: 23 jul. 2024

HACHEM, Zakia I.; TONHATI, Tânia. Crianças e adolescentes na imigração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, Leonardo (Org.); OLIVEIRA, Tadeu (Org.); SILVA, Sarah (Org.). **Relatório Anual OBMigra 2023**. Brasília: OBMigra, 2023.

HARTMANN, Luciana. **Crianças contadoras de histórias**. Brasília: Editora da UnB, 2021.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performance narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan. / abr. 2017.

HARTMANN, Luciana. Pequenos narradores: experiências metodológicas com crianças contando histórias na sala de aula. In: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (Org.) **O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões**. Brasília/DF: Editora UnB, 2016, p. 259-280.

HARTMANN, L; SOUSA, J. R; CASTRO, A. C. S. Luta pela Terra, Performance e Protagonismo Infantil no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília – 2018). **Revista TOMO**, Sergipe, Brasil, núm. 37, pp. 253-286, jul 2020.

HARTMANN, L., CASTRO, A.C.S. A etnografia performativa como metodologia de pesquisa em Artes Cênicas. **Revista Aspas**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.70-88, 2024.

HARTMANN, L., & SALES da Cruz Vieira, D. C. (2022). 'Não fala o nome dele, senão ele vai aparecer aqui': interseccionalidade e performance em narrativas de crianças pequenas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, 13(1), 1–23. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/124444> Acesso em: 21 jun. 2023

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para pesquisa e prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p 09-22.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan. / abr. 2017.

IVANKE; CLERICI, Mayra. **¿Cara de qué?** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Catapulta, 2022.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Tradução de Rosana de Mont'Alverne Neto. Belo Horizonte: Aletria, 2018. 48 p.: il.

LOPES, Lorena Poliana Silva. Crianças imigrantes e refugiadas na Educação Básica brasileira: uma proposta pedagógica de uso da literatura de migração para a promoção de uma política de acolhimento. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Minas Gerais, Brasil, v. 11, n. 3, p. 1056-1074, set./dez. 2022.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-138, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 348-371, maio/ago. 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem espiral para pensar um currículo em Artes. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abril 2012.

MACHADO, Marina Marcondes. **Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial**. 1. ed., São Paulo: Perspectiva, 2023.

MARQUES, Tarissa. **Elenita e os segredos da colina**. São Paulo: Editora Literando, 2022.

MATUCK, Rubens. **O lobo-guará**. São Paulo: Biruta, 2003.

PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que abraça o vento: a história de uma refugiada congoleza**. Curitiba: Vooinho, 2017.

PARAGUASSU, Fernanda. **La petite fille qui embrasse le vent: histoire d'une réfugiée congolaise**. Osasco (SP): Vooinho, 2023.

PARAGUASSU, Fernanda. **Narrativas de infâncias refugiadas: a criança como protagonista da própria história**. 1. ed., Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

PASTORE, Marina Di Napoli. **Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças no sul de Moçambique**. 1ª. ed., São Paulo: Hucitec Editora, 2025.

PIEGO, Deborah; SANTOS, Sabrina L. A mediação social das crianças migrantes na América Latina e Caribe: perspectivas transnacionais. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 11, n. 28, p. 22-39, jul./set. 2024.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-114, 2010.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na Educação. Uma entrevista com Richard Schechner. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 35, n. 2, p.23-35, 2010.

TERRA, Kiara. **Hocus Pocus: um pai de presente**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

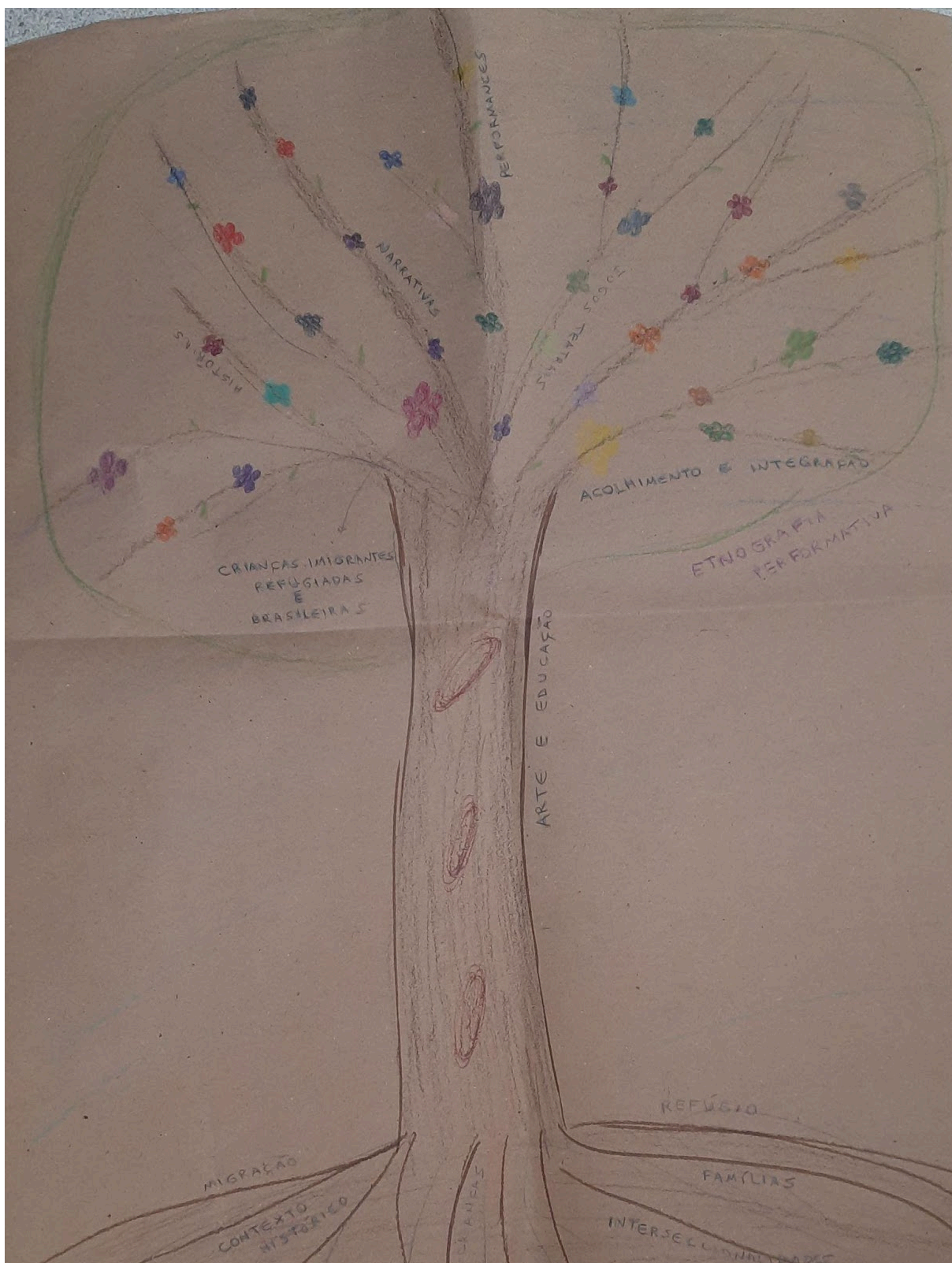
TONHATI, Tânia; PEREDA, Lorena. A feminização das migrações no Brasil: A inserção laboral das mulheres imigrantes (2011–2020) In: CAVALCANTI, Leonardo

(Org.); OLIVEIRA, Tadeu (Org.); SILVA, Bianca G. (Org.) **Relatório Anual OBMigra 2021.**

VALDÉS, Diana Hoyos. "Amor o philia". In: ____ **La amistad y el cultivo de la virtud Un enfoque neoaristotélico sobre la formación del carácter.** Colombia: Editorial - Universidad de Caldas, 2022, pp. 119-122.

WANG Dongyan. **Meu avô chinês.** São Paulo: Panda Books, 2012. 44pp.: il. (Imigrantes do Brasil)

APÊNDICE A - DESENHO CARTOGRÁFICO - O IPÊ EM 2023



APÊNDICE B - DESENHO CARTOGRÁFICO - O IPÊ EM 2025

ANEXO A - APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CEP/CHS UNB)

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Infâncias protagonistas: uma proposta colaborativa de criação de políticas públicas para a integração de crianças imigrantes e refugiadas em escolas brasileiras

Pesquisador: LUCIANA HARTMANN

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69129223.4.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Artes

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.637.121

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 6.550.995 emitido pelo CEP/CHS no dia 04 de Dezembro de 2023

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 6.550.995 emitido pelo CEP/CHS no dia 04 de Dezembro de 2023

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado n. 6.550.995 emitido pelo CEP/CHS no dia 04 de Dezembro de 2023

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, apresentou 3 (três) TERMOS DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA emitidos pela SEE/EAPE/DITED/GITEAD, autorizando a realização das pesquisas de campo em escolas da Rede Pública do Distrito Federal por parte de três pesquisadoras do Projeto "INFÂNCIAS PROTAGONISTAS: uma proposta colaborativa de criação de políticas públicas para a integração de crianças imigrantes e refugiadas em escolas brasileiras", a saber: Profa. Dra. Luciana Hartmann, doutoranda no PPGCEN/UnB Ana Carolina de Sousa Castro e mestranda no PPGCEN/UnB Ivone

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.637.121

Garcia Marin; conforme solicitado ao parecer consubstanciado n. 6.550.995 emitido pelo CEP/CHS no dia 04 de Dezembro de 2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, apresentou documentos conforme ao parecer consubstanciado n. 6.550.995 emitido pelo CEP/CHS no dia 04 de Dezembro de 2023

- (1) Carta de resolução de pendência
- (2) Carta de ciência institucional

Recomendações:

Sem pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2101717.pdf	22/12/2023 14:26:43		Aceito
Outros	carta_de_resolucao_das_pendencias_CHS_Infancias_Protagonistas_2.pdf	22/12/2023 14:23:09	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	Memorando_129078432_EAPE_SEEDF_Autorizacao_Ana_Carolina_de_Sousa_Castro.pdf	22/12/2023 14:09:08	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	Memorando_129545947_EAPE_SEEDF_Autorizacao_Luciana_Hartmann_projeto_geral.pdf	22/12/2023 14:08:27	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	carta_de_revisao_Etica_Infancias_Protagonistas_revisada.pdf	03/11/2023 20:00:20	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Cronograma	Cronograma_infancias_Protagonistas_atualizado.pdf	03/11/2023 19:59:59	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	CARTA_DE_ACEITE_DA_INSTITUICA	03/11/2023	LUCIANA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.637.121

Outros	_IFG_Assinado.pdf	19:57:00	HARTMANN	Aceito
Outros	CARTA_DE_ACEITE_DA_INSTITUICA O_URCA_projeto_infancias_protagonist as_assinado.pdf	03/11/2023 19:52:16	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	Carta_Aceite_DA_INSTITUICAO_UDES C_assinado.pdf	03/11/2023 19:51:51	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	CARTA_DE_ACEITE_DA_INSTITUICA O_UFSM_assinado.pdf	03/11/2023 19:51:31	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	CARTA_DE_ACEITE_DA_INSTITUICA O_UFRR_assinado.pdf	03/11/2023 19:51:08	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	CARTA_DE_ACEITE_DA_INSTITUICA O_UFAC_assinado.pdf	03/11/2023 19:50:49	LUCIANA HARTMANN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_criancas_infancia s_Protagonistas_revisado.pdf	03/11/2023 19:50:11	LUCIANA HARTMANN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participantes_Infancias_Protoni stas.pdf	03/11/2023 19:49:31	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	Abordagem_metodologica_Infancias_Pr otagonistas.pdf	03/11/2023 19:49:07	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	carta_de_resolucao_das_pendencias_C HS_Infancias_Protagonistas.pdf	03/11/2023 19:46:39	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	carta_de_esclarecimento_uso_ambiente _virtual_Infancias_Protagonistas.pdf	13/04/2023 12:30:28	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Infancias_Protagonistas_ assinada.pdf	13/04/2023 12:30:00	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	Lattes_Luciana_Hartmann.pdf	01/04/2023 15:00:49	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_para_utilizacao _de_imagem_e_som_de_voz_Infancias_ Protagonistas.pdf	01/04/2023 14:51:20	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_CHS_Projet o_Infancias_Protagonistas.pdf	01/04/2023 14:22:55	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DA DOS_Infancias_protagonistas.pdf	01/04/2023 13:11:00	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	Termo_de_aceite_institucional_1_Infanci as_Protagonistas.pdf	01/04/2023 13:10:19	LUCIANA HARTMANN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_Infancias_Protoni stas.pdf	01/04/2023 13:08:28	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	Termo_de_outorga_CNPQ_Infancias_Pr otagonistas.pdf	01/04/2023 13:07:56	LUCIANA HARTMANN	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.637.121

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Infancias_protagonistas_completo_Comite_de_Etica.pdf	01/04/2023 13:05:34	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesCristinaAparecidaLeite.pdf	30/03/2023 10:50:39	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesDeboraCristinaSalesdaCruzVieira.pdf	30/03/2023 10:49:27	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesHannaTalitaGoncalvesPereiradeAraujo.pdf	30/03/2023 10:48:22	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesGilkaElviraPonziGirardello.pdf	30/03/2023 10:47:13	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesJoanaAbreuPereiradeOliveira.pdf	30/03/2023 10:43:48	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesLucianaAthaydePaz.pdf	30/03/2023 10:42:47	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesMariaCatarinaChitolinaZanini.pdf	30/03/2023 10:40:04	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesMichelineMadureiraLage.pdf	30/03/2023 10:38:57	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesRoseleteFagundesdeAviz.pdf	30/03/2023 10:34:37	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesTaniaMaraPassarelliTonhat.pdf	30/03/2023 10:33:31	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesThaisFelizardoResende.pdf	30/03/2023 10:31:57	LUCIANA HARTMANN	Aceito
Outros	LattesAnaCarolinadeSousaCastro.pdf	30/03/2023 10:29:29	LUCIANA HARTMANN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASÍLIA, 06 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br