


COM OS PÉS NO CHÃO: QUE PERGUNTAS NASCEM NAS FRONTEIRAS INTERCULTURAIS? INQUIETAÇÕES DE UM PESQUISADOR MIGRANTE

Down to earth: what questions arise at intercultural borders? Concerns of a migrant researcher

Flávio SANTIAGO

Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - GRUPEGI
Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora, Brasil

santiagoflavio2206@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7019-2042> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

O ensaio apresenta reflexões de um pesquisador do campo dos estudos das infâncias a respeito de sua experiência em um contexto transnacional, trazendo reflexões sobre as dificuldades encontradas nos encontros interculturais, bem como nas lógicas hierárquicas que marcam o sul e o norte do mundo. O texto é um convite para pensarmos os desafios das pesquisas transnacionais e proporcionar inquietações relacionadas à construção de redes que pensam as infâncias e as crianças a partir de seus protagonismos e singularidades.

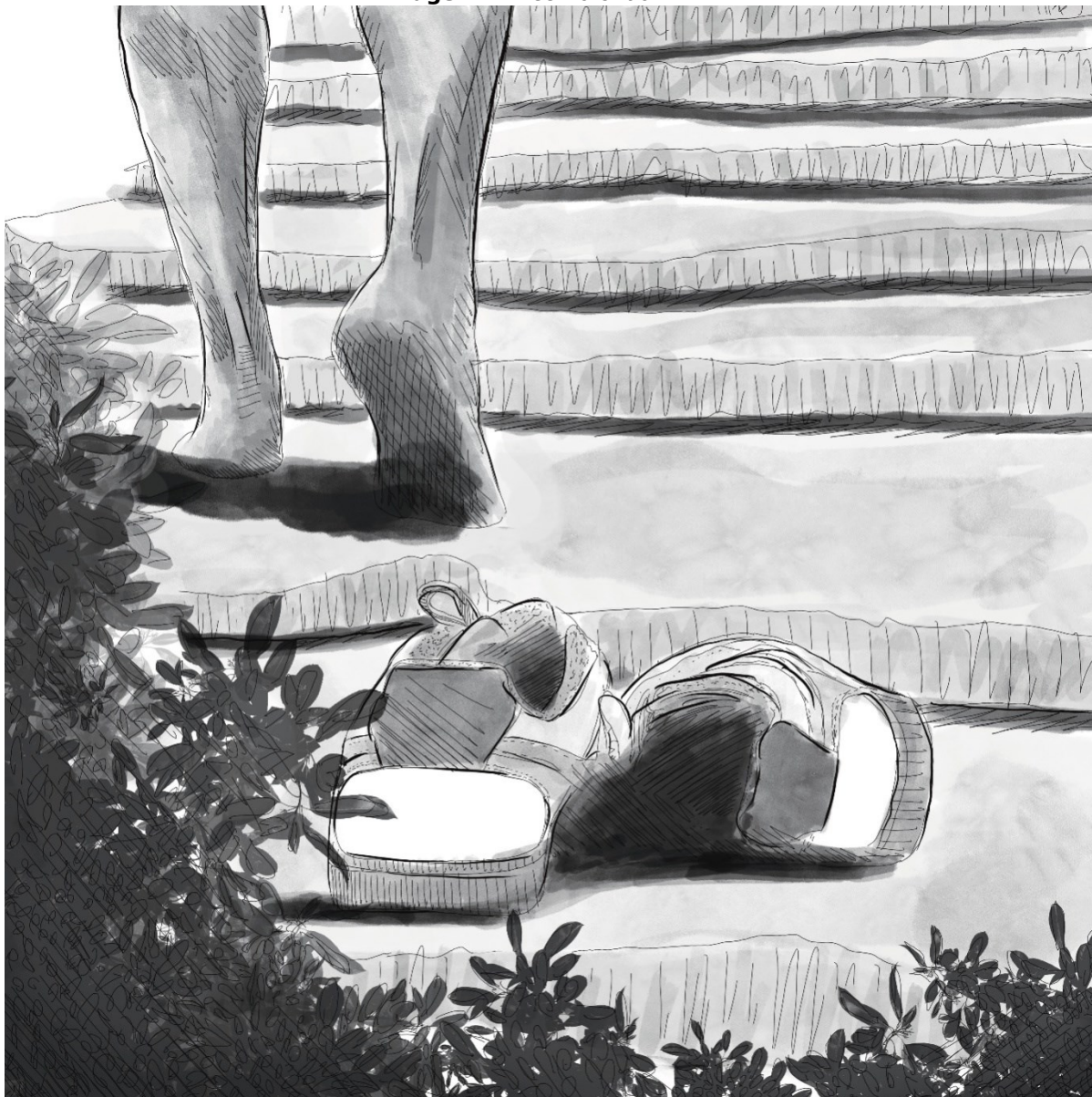
PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa transnacional. Estudos das infâncias. Interculturalidade. Migração

ABSTRACT

This essay brings reflections of a researcher in the field of childhood studies regarding his experience in a transnational context, discussing the difficulties faced in intercultural encounters and the hierarchical logics that mark the Global South and North. It is an invitation to reflect on the challenges of transnational research and to problematize the construction of networks that investigate childhoods and children from their engagement and singularities.

KEYWORDS: Transnational research. Childhood studies. Interculturality. Migration.

Imagem 1: Pés no chão



Autoria: Stefano Chiesa (2024).

Ao adentrarmos um contexto cultural diferente, muitos dos nossos hábitos, costumes e padrões são colocados em xeque. A imagem elaborada por Stefano Chiesa¹ que abre este capítulo é uma metáfora que busca expressar a perda da “proteção cultural”: colocar os pés no chão de outros espaços e tempos, sentindo na pele e no corpo a caminhada ao encontro do novo. Quando pensamos nos movimentos de

¹ Gostaria de agradecer a Stefano Chiesa por gentilmente elaborar a imagem para este ensaio. Instagram: @ste.chiesa_art.

pesquisa transnacionais, essa ação se faz constante, seja pelo contato com diferentes línguas, seja pelo processo de construção da compreensão do outro e de mim mesmo como um pesquisador estrangeiro.

O encontro com as culturas do país a que chegamos faz emergir estranhamentos gerados por novos padrões sociais e culturais, fazendo-os presentes na própria corporalidade, seja porque perderam peso do seu território, seja porque ganharam peso de outro; seja porque agora têm um novo sotaque, seja porque esbarram em expressões gestuais que desconhecem. Há toda uma dimensão que se corporifica modificando os tons e sons da própria voz, as formas como são sonorizados os graves e os agudos da fala. Nos reconstruímos enquanto sujeitos no encontro com o outro.

É essencial abordar a vida a partir de uma perspectiva especializada, indo além da simples observação do espaço como uma superfície habitada. Devemos reconhecer o valor da topogênese na formação e no desenvolvimento humano, considerando a espacialidade como uma das dimensões que se revelam no processo de existência (Lopes, 2020, 2021). A nossa vivência espacial é construída pelas nossas interlocuções:

O nascer espacial é isso, é quando as palavras (quer em forma de balbucios, corporeidades ou outras linguagens) tocam outras (as nossas, também em múltiplas linguagens), potencializando a renovação, a condição de sermos e de estarmos em horizontes comuns e constantes, sejam dissonantes ou não, onde as muitas espacialidades são fronteiras embaçadas entre o eu e os outros, entre o mundo do sujeito e o dos outros, por sempre embebidas de muitos sentimentos (Lopes; Paula, 2023, p. 3).

Para compreendermos essa dinâmica, vale considerar o pensamento de Bakhtin (2004, p. 122-123):

Eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro, me avalio do ponto de vista de um outro. [...] Exotopia (eu vejo a mim mesmo de fora de mim). Assim é dado a mim mesmo o meu aspecto exterior. Fragmentos do meu corpo me são dados diretamente (sem que haja para nós o espelho) pelo externo. É o modo como me imagino quando penso em mim mesmo. Estou em uma cena, mas não deixo de me perceber em mim mesmo. É impossível uma percepção de si mesmo como unidade inteira fora de si em um mundo externo, e não ao contrário, sobre a tangente a este mundo externo.

Não sou eu mesmo me puxando pelos meus próprios cabelos, me autodefinindo, que digo quem eu sou. Isso sempre vem pela relação com o outro. O acabamento humano ocorre pela relação de alteridade. Vale lembrarmos que uma das primeiras atividades guia (Vygotski, 2006) dos bebês é a relação com o outro, que pode ser um adulto ou outra criança, em que podem ocorrer brincadeiras envolvendo movimentos, olhares, o toque, a fala, o canto, entre outras ações.

O outro estará sempre ali, seja como uma montanha, como uma pedra ou como uma casa que acolhe. Posso estabelecer relações pautadas pela alteridade, no respeito às diferenças ou de maneira egocêntrica. Esse é o caminho do individualismo e da invisibilidade alheia, retomando Bakhtin (2012), eis nosso ato responsivo: nas relações humanas, não temos álibi.

Eu preciso dizer a minha palavra, mas tenho que ter consciência que diante de mim existem outras pessoas com eixos de valores distintos. O diálogo é fundamental e crucial para dar vida às formas de colaboração e intercâmbio em um plano horizontal. A crise contemporânea que enfrentamos nos convoca a buscar novas práticas de relação mais equitativas, respeitosas e igualitárias do que as proporcionadas pela experiência passada. Para pensarmos tal importância do diálogo e do tensionamento constante de nossas verdades, trago alguns questionamentos colocados por Paulo Freire (2006, p. 93):

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

Assim, temos que nos perguntar constantemente: essa comida tem valor para quem? Esse tipo de atividade que realizamos na escola, pré-escola ou creche tem valor para quem? A forma como concebo um relacionamento tem valor para quem? Então, eu preciso me atentar a uma escuta intercultural, porque o que o outro diz é importante, me alarga, altera e muda, ele é o único que pode dizer coisas que eu ainda não sei, valorar ou desvalorar o meu existir. Somente o outro pode me alargar, é capaz de me alterar de rota, tem potencial para me fazer ser diferente, gostar de coisas que eu ainda não gostava e ver coisas que eu ainda não havia visto.

O que vai tecendo a vida toda de qualquer humano são as relações de reciprocidade que cada um humano tem com a palavra de outro humano. Essas relações de alteridade em todos os campos da cultura e em todas as atividades vão nos tecendo numa incompletude sem cessar. Apenas a morte nos completa. O acabamento de nossa existência nem é dado a nós mesmos. É apenas dado ao outro e pelo outro. As relações de alteridades, desse encontro quase infinito de palavras, é que vão fiando os fios de nossa existência, dada sempre nas vivências com os outros (Moura; Miotello, 2016, p. 135).

O dialogismo é o princípio constitutivo do ser humano. Entretanto, a intensidade desse fenômeno está intrinsecamente ligada à presença de alteridade na cena dialógica. Seja entre dois indivíduos, grupos ou perspectivas ideológicas/axiológicas incorporadas em vozes dispersas por diversos textos e gêneros, a magnitude do dialogismo aumenta proporcionalmente à diversidade das vozes em diálogo – especialmente no que diz respeito às perspectivas ideológicas (Bakhtin, 2004). A partir dessa premissa, podemos afirmar que o diálogo estabelecido de maneira intercultural não significa pertencimento ou enraizamento. Para existir o diálogo, é necessário existir alteridade.

E foi tudo isso que senti ao vivenciar os encontros com diferentes contextos educativos italianos, possibilitando questionar posicionamentos e perspectivas em relação à própria percepção educativa que faço do campo prático e teórico que marcam a minha jornada como professor, na minha forma de agir nas diferentes situações dos contextos escolares. A minha presença com os pés no chão do território italiano me faz pensar as diferenças, as desigualdades e a diversidade existentes entre os dois países. Torna-se possível compreender como os dois contextos são ricos em suas diferenças, e que não é possível importar ideias pedagógicas sem refletir concretamente a respeito. Se não estamos apenas copiando sem um pensamento crítico ou redesenhando a velha ideia colonial, é necessário romper com a ideia de superioridade pedagógica presumida de um contexto (o italiano, do Norte do mundo) sobre outro (o brasileiro, ao Sul). O que deve estar em foco nesse encontro é a polifonia, e o questionamento a respeito do motivo de fazermos determinadas ações. Como fazemos? E para que fazemos?

A “polifonia” do diálogo presente nos encontros transculturais, em que coexistem diferentes vozes e perspectivas, tem uma diversidade de vozes e a ausência de uma autoridade monolítica. A autoridade, nesse contexto, não reside em uma única voz dominante, mas na complexa interação entre as vozes diversas que compõem o discurso.

As relações de aproximações entre os campos da educação infantil brasileira e italiana nos fazem pensar em outros modos de relações educativas, principalmente redesenhadas por contornos em que o Norte global deixa de ditar o que deve ser feito no Sul global, bem como é importante pensarmos mais polifonias entre o mundo adulto e o mundo da criança, de modo a construir representações e classificações sociais mais flexíveis, integradas e não dualísticas, que sejam receptivas a lógicas processuais, amplas e diversas. Quando nos colocamos em uma relação intercultural, seja de pesquisa ou intercâmbio de práticas pedagógicas, é fundamental não perdermos de

vista a construção de uma relação pautada na equidade, evitando interpretações limitadas por perspectivas hierárquicas e binárias.

A diversidade, por mais assustadora que seja em geral, é a origem da vida, toda a vida existente é baseada na diversidade. Para gerar vida, precisamos ser diferentes. Podemos, aqui, pensar numa analogia. Assim como a água precisa fluir para permanecer saudável, pois, se a mantivermos sempre parada no mesmo lugar e nas mesmas condições, ela fica estagnada e pútrida, isso também acontece com o ser humano: um ser humano sempre firme nas suas ideias, no seu modo de vida, é um ser humano que se cristaliza e vive mal e, às vezes, corre o risco de adoecer. O encontro com outro sujeito nos tensiona, nos mostra diferentes perspectivas, que pelo menos nos fazem refletir. É precisamente por meio dessa diversidade que podemos nos mover a construir novos olhares para com a vida. Para Bakhtin (2017, p. 38):

[...] Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana.

Entretanto, é importante destacarmos que eu não compreendo a palavra do outro de modo neutro, ela não entra diretamente na minha cabeça. Ela entra no meu corpo revestido pela minha palavra. Portanto, quanto mais palavras eu conheço em diferentes perspectivas culturais, mais eu vou compreender a profundidade e as nuances da palavra do outro. Agora, se eu só tenho uma referência que considero única e verdadeira, não terei sucesso na compreensão do que o outro afirma. Precisamos nos alargar para poder compreender os encontros interculturais que a vida nos proporciona, e aí está a importância das relações, das leituras, das viagens de trabalho/pesquisa, das conversas e das músicas.

O alargamento da vida se dá pelo encontro com outros, na troca, em uma relação, como destaca Lopes (2020), que é uma inter-relação, que vai para além daquilo que reconhecemos como interação (dois situados em locais diferentes no espaço que interagem e retomam a condição do espaço como superfície e localização), mas em um *continuum*, uma unicidade e totalidade do encontro em que a vivência se faz.

As associações e distanciamentos culturais se fazem nas tensões dos encontros, estabelecendo processos que culminam no novo, no híbrido, no pós-colonial. Somos sujeitos de ação que se movem no mundo construindo a possibilidade de existir. Esses elementos estão presentes nos momentos em que as famílias migrantes não aceitam os cardápios preestabelecidos pela cultura italiana a serem servidos nas creches e pré-

escolas, por exemplo, ou quando me orgulho do meu sotaque e me sinto feliz ao ser reconhecido como brasileiro pela sonoridade da minha voz enquanto falo. Assim, a ênfase na polifonia sugere que a compreensão da vida não pode ser reduzida à intenção de um protagonista isolado. Em vez disso, podemos compreendê-la a partir da emergência do diálogo constante entre as vozes presentes nos diferentes contextos geossocioculturais. Cada sujeito, cada perspectiva, contribui para a tessitura complexa da vida, desafiando a ideia tradicional de uma autoridade monolítica e absoluta.

Inquietações e desafios proporcionados pelos encontros e desencontros durante as pesquisas no contexto italiano e brasileiro

Entre as diferentes idas e vindas ao longo de minha jornada de pesquisador entre o Brasil e a Itália, uma das maiores aprendizagens foi que todas as crianças têm o direito de serem lembradas, para que possamos compreender suas subjetividades e singularidades; só a partir desse movimento podemos perceber quais são seus interesses e suas motivações. Quando pensamos no contexto italiano, precisamos ter em mente que este sempre foi permeado historicamente por uma variedade de culturas, entre elas a grega, a romana e a etrusca. Já no atual cenário italiano, é fundamental lembrarmos, como aponta Silva (2011), que há uma pluralidade de vivências migratórias; contemporaneamente, grande parte das crianças imigrantes são nascidas em território italiano²³, tendo a experiência de imigração apenas os seus genitores; outras são natas em seus países de origem familiar, mas passam a viver na Itália por meio de reunificação familiar. Paralelo a essas experiências de imigração, temos os filhos e as filhas de casais mistos, as crianças que são adotadas e os filhos e as filhas de pessoas que requereram asilo por refúgio político ou de guerra.

A pluralidade de experiências culturais, presentes tanto no contexto italiano quanto em nosso contexto brasileiro, nos faz pensar o quanto é importante observarmos e valorizarmos as diferentes vivências que **podem ser** possibilitadas nas unidades

² Segundo a lei italiana, é cidadão italiano o descendente de ancestral italiano, sem limites geracionais. Recentemente a Itália tem discutido a ideia de *ciudadania ius culturae* – expressão latina que significa “direito da cultura” –, que liga a aquisição da cidadania, para uma pessoa que chegou ao país antes de completar 12 anos, ao fato de ter feito pelo menos cinco anos de escola nesse país. Essa realidade é diferente no Brasil, pois são considerados brasileiros os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que não estejam a serviço de seu país; os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer um deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil; os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira.

³ Para maiores informações, ler: Mellino (2018).

educacionais concretamente, não no sentido de uma técnica, mas sim como uma postura intelectual e profissional. Esse movimento também não se limita ao presente, mas deve levar em consideração que existe um passado que constrói a ação observada e um futuro: a observação aprofundada deve ser considerada um trabalho que faz parte dos deveres de educadores e educadoras.

Todavia, é fundamental destacar que aquilo que observamos está ligado à postura que adotamos, às bases teóricas que constroem nosso olhar para com as crianças pequenininhas, ou seja, as lentes das observações são construídas pela nossa formação, por aquilo que lemos, acreditamos politicamente e vivenciamos ao longo de nossa trajetória profissional. A observação como método implica uma atitude educativa fundamental, baseada na capacidade de pensar e refletir, fundamentada na escuta e na compreensão profunda daquilo que está acontecendo no contexto (Infantino, 2008). A observação sistemática de cada um e dos grupos orienta a composição de espaços e contextos educativos que colocam em diálogo: os ambientes externos e internos nos diversos momentos da rotina diária; as propostas dos adultos e as iniciativas das crianças; as linguagens corporais e as verbais; e as linguagens científicas e as artísticas.

Os aspectos que consideramos importantes durante a observação têm a ver com o que colocamos em foco. O que observamos não é neutro, mas é articulado com nossas bases epistemológicas e metodológicas. A partir dessa perspectiva, algumas perguntas passam a ganhar relevância, como: **quem é a criança** pensada pela pedagogia da infância que tenho como base para a sustentação do meu olhar como pesquisador? **A que criança** se referem os conceitos teóricos que marcam meu olhar durante a observação? Qual a história da construção desses conceitos? Em um contexto intercultural, e marcado pelas diferenças e diversidade, é fundamental adotarmos em nossas pesquisas lentes interpretativas que permitam compreender as diversas dinâmicas histórico-culturais, de modo a não homogeneizar as experiências.

O tema das diferenças na educação pede para ser colocado e abordado não só como uma necessidade “técnica-pedagógica”, mas sobretudo como uma necessidade pedagógica e de nossas escolhas éticas. Apresentando como contribuição uma perspectiva baseada na consciência da dimensão histórica, cultural e política, rompendo com velhos chavões imperialistas e homogeneizados. Nossas pesquisas devem também fornecer subsídios para que os serviços educativos e escolares reflitam a respeito da diversidade e construam contextos plurais que possibilitem a todos os meninos e meninas explorarem, expressarem e compreenderem as diferenças como potencialidades, e não como limitações.

Ao longo da minha jornada como pesquisador, pude aprender com os encontros de pesquisa transnacionais (os muitos “pés no chão”) que esses podem se tornar mais ricos sob uma ótica não determinista, que valoriza a diversidade e as trajetórias pessoais e coletivas. Não posso deixar de destacar que ainda estão presentes olhares limitantes para as nossas pesquisas e para os pesquisadores do eixo extra europeu e norte-americano, principalmente quando tentamos adentrar em campos de discussão e cátedras marcadas pela lógica do colonialismo. Nesse contexto, o Norte global tem muito a aprender conosco do Sul, e a universidade e os pesquisadores desse contexto devem se questionar a respeito de seus postulados e aportes eurocêntricos e colonizadores do saber. É importante destacar que discussões correlacionadas à pedagogia da infância interseccionadas aos aportes ligados às diferenças e que valorizam a diversidade de vozes dos sujeitos oprimidos pela sociedade são muito mais profícuos no Sul global.

Um componente fundamental do desenvolvimento humano é a equidade. Como aponta Lorenzini (2017), a desigualdade reduz a possibilidade de uma vivência plena de todas as pessoas e, em alguns casos, pode até impedi-la. Por mais que nas sociedades capitalistas a expropriação da humanidade seja uma regra, devemos ter como projeção da aplicabilidade de nossas pesquisas que ninguém seja condenado a uma existência injusta por sua classe social, nação, grupo étnico, gênero ou sexualidade.

Paralelo a esse pensamento, o diálogo transnacional deve ser pautado no respeito, que muitas vezes é compreendido como concordar com tudo e com todos, mas isso não é respeito: é uniformismo, é acriticidade. O que defino e quero destacar é o respeito pelas ideias, ou seja, superar a ideia de hierarquia entre culturas, uma vez que não existe *per se* uma cultura melhor ou uma cultura pior: as culturas são todas expressões de experiências humanas que viveram em tempos e espaços diferentes, exprimindo modos de pensamento e comportamento diferentes e, por vezes, até contrastantes.

Práticas culturais existentes nas nossas instituições de educação infantil, como a utilização de algum tipo de alimento, ou mesmo o modo como estão estruturados os espaços das instituições, podem gerar estranhezas para uma pessoa que vem de outro contexto.

O respeito é importante para compreender a cultura e as ideias de uma pessoa como expressão de uma forma de pensar única ou coletiva. Entretanto, vale destacar que respeito não deve ser dado incondicionalmente a tudo e a todos, e agora, se há

violência, se há desrespeito à integralidade do outro em uma ação, esses atos devem ser combatidos.

Infelizmente estamos testemunhando uma falta de respeito, e isso não é um fenômeno recente, mas certamente por meio das redes sociais e dos meios de comunicação em massa isso se espalhou e se tornou um problema. Estamos testemunhando cada vez mais ações racistas, classistas, sexistas, xenófobas e etaristas. E quando procuramos incorporar uma forma de se fazer pesquisa em determinado contexto, sem uma reflexão prévia de que esta pode ser útil em nossa realidade, também se torna uma ação desrespeitosa com o contexto cultural em que vivemos. Temos que ter em mente que somos sujeitos diversos e vivemos em contextos diversos.

Assim, aliada à ideia de respeito, trago a ideia de que a autointerrogação deve estar presente constantemente em nossas pesquisas: por que faço isso? Com base em que julgo esta coisa como errada? A partir dessas prerrogativas, as pesquisas correlacionadas à pedagogia da infância e à pedagogia intercultural devem procurar colocar em foco não uma infância genérica e abstrata, mas sim crianças reais, as quais são marcadas pelas condições de vida que forjam experiências de infância diferenciadas. Crianças espacializadas nos seus espaços geográficos e temporalizadas nos seus tempos históricos.

O respeito com as crianças implica aos adultos descentralizar seu olhar, de modo a procurar compreendê-las por meio de suas experiências, considerando suas realidades para construir dinâmicas educativas que sejam relevantes ao contexto em que se constrói a pedagogia da infância. Isso exige disposição dos(as) adultos(as) a adaptar-se, mover-se, tornando um sujeito compreensível, mas de modo a não limitar sua atividade profissional (Infantino, 2008). O respeito não pode ser somente uma declaração de princípios, mas implica empenho e disposição para pensar o que está envolvido no interior das relações com as crianças; construindo significados com valores reconhecíveis e de reconhecimento, os quais também não são estabelecidos de modo automático com a presença de móveis nos tamanhos das crianças, ou com dois ou três livros de literatura infantil que versem a respeito da interculturalidade presente nas creches e pré-escolas. O projeto educativo das instituições de educação infantil deve ser pensado e construído de modo a introduzir, permanentemente, elementos que buscam pensar a condição infantil, bem como a diversidade cultural, sendo um fundamento na prática pedagógica, e não momentos eventuais que expressam a

tentativa de solução de alguns problemas: “É necessário resistir à tentação de simplificar o contexto” (Tognetti, 2016, p. 283).

É por meio das relações sociais oportunizadas às crianças desde o nascimento, sejam com os adultos ou com outras crianças, com o ambiente ou com os objetos sociais, que bebês, meninas e meninos começam a observar, compreender e desenvolver a comunicação humana, o que permite a elas se perceberem, perceber o outro e o mundo existente. Outro elemento fundamental a ser pensado e problematizado é que, nas práticas educativas, as emoções e os sentimentos não devem estar dissociados dos conhecimentos elaborados ao longo da história pela humanidade. “O momento de emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (Vygotski, 2018, p. 145).

Observar experiências em contextos diversos, cujos aportes partem de uma cultura diferente da brasileira, possibilitou refletir a respeito de algumas afirmações clichês a respeito do que é qualidade educativa. Pude compreender que, para entender o conceito de qualidade educativa, é necessário investigar temas que explorem os modos e formas como os adultos desempenham sua presença nas interações com as crianças; temas que interrogam a dinâmica distância/proximidade como capacidade de dialogar com as crianças a nível relacional e simbólico, reconhecendo sua autonomia e sua capacidade de autoavaliação, e como pensam a diversidade e as diferenças das crianças e dos adultos que constituem as instituições, para posteriormente afirmar algo a respeito daquela totalidade. Um ponto central é problematizar o movimento que caracteriza o desenvolvimento da atividade educativa, fazendo também uma reflexão crítica sobre o papel do adulto com o objetivo de questionar modelos consolidados, conhecidos e, sobretudo, colonizadores, para não reproduzir estereótipos ou incorporações descontextualizadas, mas assumi-los ou não de maneira crítica.

A observação das práticas educativas⁴ nos contextos dos serviços para a primeira infância⁵ me trouxe à tona provocações e questionamentos relativos, principalmente, ao papel dos adultos na construção de um espaço educativo, proporcionando indagações como: que postura pedagógica os adultos devem assumir no contexto da

⁴ Para saber mais a respeito do tema, ler: Santiago, Anacleto de Souza e Goulart de Faria (2019).

⁵ Os serviços para a primeira infância na Itália correspondem ao nidi d’infanzia, que correspondem às nossas creches para crianças de zero a três anos; sezioni primavera para crianças de vinte e quatro a trinta e seis meses com atividades específicas de cuidado e educação; Spazi gioco, que atendem a crianças entre doze e trinta e seis meses para atividades de cuidado e socialização; centri per bambini e famiglie que atendem as crianças e as famílias em diferentes atividades; servizi educativi in contesto domiciliare que atendem a crianças de três a trinta e seis meses na casa da educadora. As crianças de três a seis anos frequentam as scuole dell’infanzia, que correspondem às nossas pré-escolas.

educação infantil? Qual o papel dos adultos quando trabalhamos as diferenças e diversidade na educação infantil?

O encontro com os serviços italianos para a primeira infância me possibilitou refletir não somente a respeito do contexto do meu país, gerando, principalmente, questionamentos a respeito do modo como pensamos e compreendemos a infância e a formação das/os profissionais que trabalham com as crianças, mas também a respeito das grandes narrativas homogeneizadoras, como a imagem estereotipada do Sul global, que apaga as experiências culturais. Há de se pôr o pé no chão das muitas vidas para se compreender as vidas muitas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2012.

INFANTINO, Agnese. Cultura dell'infanzia e servizi educativi: persistenze e innovazione. *In*: CAGGIO, Francesco; INFANTINO, Agnese (org.). **Con bambini e famiglie**: Un'esplorazione in luoghi d'infanzia. Milano: Edizioni Junior, 2008. p. 171-199.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LOPES, Jader Janer M. Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço e as geografias do viver. *In*: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacES no debate sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 221-246.

LOPES, Jader Janer M. **Terreno baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias: por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João, 2021.

LOPES, Jader Janer M.; PAULA, Sara Rodrigues V. de. Quando uma palavra toca a outra: topogênese e ensaios sobre a espacialização da vida de bebês e crianças e o direito a (outra) cidade. O desacostumar em formas de bicos. **Civitas**: revista de ciências sociais, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. e42145, 2023.

LORENZINI, Stefania. Multiculturalità: l'eterogenità culturale dei contesti di vita sociale. Fattori che la producono e la incrementano. *In*: BOLOGNESI, Ivana; LORENZINI, Stefania (org.). **Pedagogia interculturale**: pregiudizi, razzismi, impegno educativo. Bologna: Bononia University Press, 2017. p. 31-77.

MELLINO, Miguel. Estudos pós-coloniais e o emprego da categoria racial nas pesquisas europeias: uma entrevista com Miguel Mellino. [Entrevista cedida a] Flávio Santiago. **ETD**: educação temática digital, v. 20, n. 2, p. 570-578, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i2.8651375>.

MOURA, Maria Isabel de; MIOTELLO, Valdemir. A escuta da palavra alheia. *In*: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisa em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João, 2016. p. 129-140.

SANTIAGO, Flávio; ANACLETO DE SOUZA, Márcia Lúcia; GOULART DE FARIA, Ana Lúcia. Pedagogia da infância no Brasil e na Itália: a criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo. **EccoS**: revista científica, São Paulo, n. 51, p. e13481, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.13481>.

SILVA, Clara. **Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia**. Milano: Edizioni Junior, 2011.

TOGNETTI, Gloria. I servizi educativi per l'infanzia. Contesti di relazione tra identità e diversità. *In*: SILVA, Clara (org.). **Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea**. Pisa: Edizioni ETS, 2016. p. 281-290.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas IV**: psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2018.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

COM OS PÉS NO CHÃO: QUE PERGUNTAS NASCEM NAS FRONTEIRAS INTERCULTURAIS? INQUIETAÇÕES DE UM PESQUISADOR MIGRANTE

Down to earth: what questions arise at intercultural borders? Concerns of a migrant researcher

Flávio Santiago

Doutor em Educação

Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - GRUPEGI

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, Brasil

santiagoflavio2206@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7019-2042>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Dr. Mello Peixoto, 660 – Centro. Ribeirão Bonito- SP CEP:13580-031

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Stefano Chiesa por ter gentilmente elaborado a imagem "Pés no chão". Instagram do artista: @ste.chiesa_art

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: F. Santiago

Coleta de dados: F. Santiago

Análise de dados: F. Santiago

Discussão dos resultados: F. Santiago

Revisão e aprovação: F. Santiago

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

CAPES – Processo - 88887.799986/2022-00
Programa: 13179 - PDPG - Pós-Doutorado Estratégico

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

O uso da imagem “Pés no chão” foi autorizado por Stefano Chiesa e anexada como documento complementar na Revista Oa6.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 02-07-2024 – Aprovado em: 13-09-2024