



"BONJOUR, COMMENT ÇA VA?": UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE COM CRIANÇAS IMIGRANTES SENEGALESAS

"Bonjour, comment ça va?": a teaching experience with senegalese immigrant children

Artur Oriel **PEREIRA**

Secretaria Municipal da Educação

Prefeitura de São Paulo

São Paulo, Brasil

arturoriel@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7307-878X>

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

RESUMO

Este texto apresenta reflexões acerca da produção de sentidos das experiências da migração contemporânea no contexto da educação. Trata-se de uma experiência docente e análise das interfaces das diferenças socioculturais e práticas educativas vivenciadas por crianças senegalesas junto às crianças brasileiras, no contexto dos anos iniciais da escola pública municipal da cidade de São Paulo – Brasil. Nesse quadro, a migração e as infâncias são potencializadores na discussão a respeito da educação das relações étnico-raciais e em direitos humanos, construídas no cotidiano das instituições educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Migração. Infâncias. Relações étnico-raciais. Direitos Humanos. Docência.

ABSTRACT

This text presents reflections on the production of meanings on the experiences of contemporary migration in the context of education. This is a teaching experience and analysis of the interfaces of socio-cultural differences and educational practices experienced by Senegalese children with Brazilian children in the context of the early years of the municipal public school of the city of São Paulo - Brazil. In this context, migration and childhoods are potentializing in the discussion about the education of ethnic-racial relations and human rights built in the daily life of educational institutions.

KEYWORDS: Migration. Childhoods. Ethnic-racial relations. Human rights. Teaching.

INTRODUÇÃO

Não há maior agonia do que ter uma história não contada dentro de você¹.
Maya Angelou

Com o crescimento de novos fluxos migratórios, o Brasil vem recebendo cada vez mais imigrantes do continente africano, dentre outros. Quando a criança africana começa a frequentar o espaço educativo da escola pública brasileira, ela aponta para a necessidade de refletirmos de forma séria e competente o princípio ético de respeito à dignidade dos diferentes sujeitos, assim como na maneira como os(as) professores(as) podem desenvolver práticas educativas de acolhimento para com as crianças imigrantes.

Nesse contexto, o cotidiano escolar é capaz de proporcionar ações, práticas e interações que dinamizam as vivências das crianças ao produzirem culturas. No interior desse processo, surgem indagações que revelam muitos desafios. Dentre elas, a reflexão de como ser professor-pesquisador negro² e como tornar objeto de estudo as manifestações das crianças frente às experiências da migração contemporânea no espaço educativos, levando em conta o preconceito e a discriminação.

Assim, tento me posicionar a esse respeito. Acredito que o momento é de reafirmar as discussões e operacionalizar as políticas de reparos. É tempo de reconhecermos os processos de resistência e da superação da população negra. É tempo para o exercício do desafio cotidiano de combate a toda injustiça, numa luta e militância que tornem as relações sociais libertas de preconceito ou discriminação. Neste sentido, faz-se cada mais necessário, desde a infância, ações e iniciativas que tragam à tona discussões a respeito da desigualdade racial, de gênero, classe e idades e tantas outras questões que ainda precisam de políticas públicas voltadas à educação nas creches, pré-escolas e escolas e em toda a sociedade.

Desse modo, então, posso afirmar que sou um professor negro que se equilibra nas teias do colonialismo, um sujeito que procura cotidianamente internalizar a afrocentricidade – a perspectiva de que os povos africanos e diaspóricos devem reafirmar o sentido de agência para atingir a sanidade –, e que não tem dúvidas quanto

¹ WEISS, Geoff. 10 Inspirational Quotes From Literary Legend Maya Angelou. **Entrepreneur**. 28 may. 2014. Disponível em: <https://www.entrepreneur.com/article/234268>. Acesso em: 21 dez. 2019.

² O conceito de "raça" ligado à noção de ser "negro" aqui utilizado difere do significado construído nas Ciências Naturais e já superado pelas pesquisas contemporâneas no campo da Genética. Utilizo este conceito fundamentado nas discussões feitas pelos movimentos negros e intelectuais, que o compreendem no sentido político, histórico, sociológico e cultural, de acordo com Munanga e Gomes (2006).

a sua negritude (ASANTE, 1998; DOMINGUES, 2005). Creio que tais vivências são indispensáveis, afinal, as experiências são essenciais para a construção do que sou: professor de crianças que resiste e reexiste numa sociedade multicultural, multirracial e multiétnica como a brasileira.

Essas questões explicitadas também se alinham à noção de ser professor-pesquisador, ligada ao tipo de pesquisa “própria” dessa profissão, assim como “os problemas levantados pelo próprio professor ao longo de sua experiência docente” (LÜDKE, 2001, p. 77) são um campo que vem sendo debatido há algum tempo na academia. Tratar dos dilemas e das perspectivas na relação entre ensino e pesquisa, que defende a ideia da prática de pesquisa na formação de professores(as), entende-se que, por meio dela, esses(as) profissionais podem se tornar autônomos(as) e críticos(as), capazes de trabalhar com rigorosidade os problemas por eles(as) levantados, ao exercitarem, no processo de pesquisa, a observação, o registro, o planejamento de novas ações e abordagens com base nos dados analisados pela literatura aprofundada no estudo (SANTOS, 2012). É um desafio que transpõe a separação entre teoria e prática, entre o professor na escola e o pesquisador na universidade, “conectando teoria e prática para superar tanto a ideia de uma ordem hierárquica quanto a ideia de prática como tradução operacional das teorias” sistematizadas (INFANTINO; ZUCCOLI, 2016, p. 44-45).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução nº 14, de dezembro de 2010, que fixa *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*, o Art. 6º destaca que os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, o princípio ético de respeito à dignidade da pessoa humana, para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e quaisquer outras formas de discriminação. Estabelece também em seu Art. 9º, § 2º, que o currículo do Ensino Fundamental é constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações e experiências escolares que abrangem valores, atitudes e sensibilidade.

Com a finalidade de implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica no Ensino Fundamental, no ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania (SDHC) da Prefeitura de São Paulo, em parceria com Instituto Wladimir Herzog e colaboração de professores(as), funcionários(as), gestores(as), técnicos(as) da rede municipal de ensino e membros(as) das comunidades escolares, criaram o projeto Respeitar é Preciso!, que tem por base a construção de uma cultura de educação em direitos

humanos, com o ensino de valores que são necessariamente aprendidos nas experiências de vida, nas relações que ocorrem em todas as instituições e espaços sociais.

No âmbito da SME, também existe o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER), que procura compreender o fenômeno da migração e o impacto na Rede Pública de Ensino da cidade de São Paulo, com vistas a reconhecer e valorizar a diversidade de identidades que formam a sociedade brasileira. O trabalho do NEER assessora a formulação dos currículos, avaliação das atividades e a formação de servidores(as) públicos(as) para a valorização das relações étnico-raciais, trazendo ao centro das discussões as questões das populações negra e afrodescendente, indígena e migrante.

Todavia, para que aconteça uma educação das relações étnico-raciais e em direitos humanos efetiva nas instituições educativas públicas, algumas questões precisam ser discutidas: afinal, quem são as crianças imigrantes senegalesas que são matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como elas vêm construindo as suas relações com as crianças e os(as) seus(as) professores(as) no espaço educativo? Qual o impacto da estrutura capitalista, racista e sexista da sociedade brasileira para as crianças imigrantes?

As crianças aqui representadas formam uma turma de vinte e sete crianças brasileiras e senegalesas, com 7 e 8 anos de idade, matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada na periferia da região leste da cidade de São Paulo. A composição étnico-racial e de gênero foi caracterizada por meio da heteroidentificação realizada pelas famílias das crianças, como exposto abaixo:

Quadro 1: A turma

	Meninas		Meninos	
	Pretas	Branças	Pretas	Branços
Brasileiras	2	9	3	11
Senegalesas	2	0	0	0
Total	13		14	

Fonte: Questionário sociocultural da escola. Elaborado pelo autor (2020).

Os dados foram coletados a partir dos questionários socioculturais aplicados pela Coordenação Pedagógica, que seguiu as classificações indicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, utilizando as categorias “preta” e “branca”. Nessa heteroidentificação, somente as mães e os pais das crianças fizeram a identificação delas e de seus(as) filhos(as). Constatei que esse procedimento era um padrão na

escola, aceito pelas famílias quando preenchem a ficha de matrícula. Elas não faziam nenhuma solicitação de mudança desses documentos³.

Também sigo o que está previsto na Resolução CNS/MS nº 466/2012 e suas complementares a respeito da ética em pesquisa com pessoas e o que está previsto na Lei que resguarda os direitos das crianças e dos adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069/1990). Preservo as identidades das crianças e dos(as) adultos(as) dentro do contexto, utilizo nomes fictícios e não identifico o nome da escola. Não houve a necessidade de deslocamento das(os) participantes, pois o acompanhamento das atividades ocorreu durante os diferentes momentos de horário escolar na sala de turma, no refeitório e em outros espaços da escola⁴.

Nesse sentido, utilizo a concepção de “pesquisa participante”, que a define como “aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades” (SEVERINO, 2007, p. 120). Esta opção metodológica assumida traz meu exercício contínuo diante da realidade observada e com o ato de aproximar e distanciar-me, para que, nesse movimento, os sujeitos (as crianças e o “eu” professor-pesquisador) e o objeto deste estudo (os sentidos a respeito da experiência da migração) pudessem estar conectados aos seus contextos, sendo compreendido como uma “teia” complexa de relações, que envolve o tempo histórico e o espaço social.

O meu caderno de campo reúne observações e narrativas registradas a respeito das crianças pequenas e situações que ocorriam na escola, que se cruzam com o meu registro pessoal e trabalho educativo. Sob essa perspectiva, Charlon (2010) aponta que o caderno não comporta apenas o trabalho de campo realizado referente às observações, mas também a forma como organizei os dados e os apresento. Nunes (2019) salienta que o caderno de campo é um instrumento de pesquisa valioso que pode ser manejado não só pelas(os) pesquisadores(as) e professores(as), mas também, dependendo do contexto, pelas crianças, recebendo, assim, diversos sentidos.

³ Em relação a essa autoidentificação realizada pelas famílias na escola, temos que considerar que na perspectiva dos estudos migratórios, conforme ocorreu um adensamento de imigrantes oriundos de países africanos no contexto brasileiro, diversas pesquisas têm demonstrado a tendência de naturalização ou imputação de uma “identidade negra à brasileira” aos migrantes africanos. Dentre as discussões levadas a efeito, sobre essa e outras questões, destaco a tese: *De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo*, de Kátia Cristina Norões (FE/Unicamp, 2018).

⁴ A autorização das falas concedida pelas crianças e seus(suas) responsáveis para fins pedagógicos e de divulgação científica encontra-se em posse do autor. Parecer do Comitê de Ética: 2.668.461.

Parte-se da premissa de que a educação pública é um direito de todos(as), independente da sua origem, raça/etnia, gênero e idades. Assim, este texto procura tecer reflexões no tocante à produção de sentidos nas experiências da migração no âmbito da educação das relações étnico-raciais e em direitos humanos, vivenciadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública municipal brasileira.

MIGRAÇÃO E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O direito à infância na escola deve ser entendido como uma perspectiva de mudança educacional radical e não deve ser confundido nem limitado à ampliação nem à antecipação da escolaridade obrigatória! (QUINTEIRO; CARVALHO, 2016, p. 132).

Tratar das experiências produzidas pelas crianças nos espaços educativos da escola pública brasileira leva, num primeiro momento, à discussão do modelo tradicional de ensino, que é marcado pela transmissão do conteúdo de maneira mecânica e distante da realidade das crianças (NIGRIS, 2014). Uma vez que “quase sempre a creche e a escola são ambientes de vida definidos exclusivamente em termos institucionais em uma suposta esterilidade e neutralidade, não deixando nenhum espaço às crianças e nem às linguagens artísticas” (INFANTINO; ZUCCOLI, 2015, p. 78).

Em oposição a esse modelo, como destaca Nigris (2014, p. 149), é necessário propor uma didática cuja abordagem parta das “curiosidades divertidas das crianças”, permitindo-lhes o ato educativo permeado de significado, imaginação e experiências. Desse modo, construindo cotidianamente uma Pedagogia da infância que não passasse apressadamente pelas crianças da minha turma e pelos saberes que se pretendia construir, mas que transcorresse na esteira do processo, apresento a cena a seguir:

Estávamos no mês da Primavera, as árvores no interior da escola e no bairro estavam floridas, pássaros cantavam, o vento passava pelas frestas das janelas da sala trazendo o frescor da estação. As meninas e os meninos da turma estavam alegres, liam as histórias nos gibis que estavam espalhados sobre as mesas. Andando por entre elas e sentado aos seus lados, eu observava e anotava em meu caderno de campo o quanto esse momento, que semanalmente desenvolvíamos, conforme o nosso cronograma de atividades, despertava a curiosidade e o interesse das crianças. Sentados(as) nos tatames emborrachados no fundo da sala ou nas suas carteiras, meninas e meninos em duplas mostravam as figuras dos gibis, os(as) que já sabiam ler contavam a narrativa para quem ainda tinha alguma dificuldade com a leitura. (Caderno de Campo, agosto de 2018).

Essa perspectiva não é centrada no(a) adulto(a) e nos conteúdos, como aponta Nigris (2014), mas em uma abordagem que valoriza as expressões das meninas e dos meninos, destacando a experiência, o lúdico, a imaginação, o corpo, as linguagens nas

produções das culturas infantis. Situações que acontecem na relação dia após dia construída com a turma:

Depois de lerem os gibis, as crianças da turma começaram a atividade de criação de desenhos infantis, tendo como base as histórias que elas já haviam lido. De vez em quando, Patrícia e Rebeca [pretas], que estavam desenhando juntas, vinham até a minha presença para mostrar suas produções.

- Professor, tá ficando bonito? - disse Rebeca.

- E o meu, professor? - comentou Patrícia.

- Sim, está lindo! Parabéns, meninas, continuem! Tá bem legal!

Sorridentes, elas retornavam para a mesa onde estavam para continuar.

Alguns meninos resolveram deixar seus desenhos sobre a mesa e foram para o "canto leitura" [no final da sala] reler alguns gibis. Percebi que eles estavam rindo. Curioso e querendo dar umas boas risadas, levantei-me da mesa em que estava e fui até eles. Assim que cheguei perto, Rodrigo [branco] comentou:

- Professor, o Manoel [preto] tá zoando todo mundo! [sorriso entre os lábios]

- Não, eu não tô não, Professor - respondeu Manoel [rindo]. Ele acrescentou:

- Mas professor, vem aqui ver o desenho do Rodrigo [levando-me até a mesa onde estavam os desenhos deles].

- O cachorro do Rodrigo não tá parecendo uma tartaruga? [risada]

- Sim, tá mesmo! - respondi.

Olhamos um para o outro e caímos na risada. Algumas crianças observando nossa conversa riram também (Caderno de campo, agosto de 2018).

Durante esses momentos, o entrosamento com a turma foi um aspecto essencial para que eu pudesse estabelecer relações afetuosas e de alegria para com as crianças, de maneira sempre aberta à possibilidade de conhecer e conhecer-se, para além dos conteúdos curriculares alfabetizadores suplicantes que são postulados nas diretrizes no Ensino Fundamental, e que se os(as) professores(as) não fizerem uma adequação conforme os ritmos de cada criança e as características da turma, o que acaba sufocando as experiências na infância.

Respeitando as escolhas das meninas e dos meninos da turma a partir do leque de atividades que eu apresentava, cumpríamos o nosso cronograma de atividades. Quero com isto afirmar:

Na contramão de uma percepção colonial de alfabetização que antecipa mecanicamente os conteúdos e as aprendizagens escolares definidas a priori, assim como da tríade ler, escrever e fazer contas que, precocemente permeia o processo educativo das crianças, "didatizando a experiência das crianças no mundo" (ORIEL PEREIRA; SANTIAGO, 2018, p. 102).

A respeito disso, temos que refletir acerca da (re)organização de espaço, tempo, materiais disponibilizados para as crianças, bem como da promoção de atividades educativas que valorizem a diferença e a diversidade presentes nesse contexto:

Voltamos do lanche e recreio, as crianças da turma ainda estavam suadas, agitadas e correndo na sala. Solicitei que elas se sentassem em suas cadeiras para que pudéssemos nos refrescar um pouco antes de iniciar a nossa próxima atividade sobre a importância da reciclagem. Eis que a Marisa [branca], a coordenadora pedagógica da escola, apareceu na porta da sala acompanhada por duas meninas [pretas].

- Oi, professor! Olá, crianças! Estas são as meninas Ceci e Luna, elas são irmãs e são do Senegal. Elas vão estudar conosco e farão parte dessa turma. Viu, professor, elas falam português e francês. Olha que chique!?

- Olá, Ceci e Luna, sejam bem-vindas! Que legal, hein! Vocês estão bem? – perguntei.

As meninas sorriram e balançaram a cabeça com um sinal de sim. Em seguida, a Marisa se despediu e saiu da sala.

Fiquei um pouco desconsertado com a chegada das meninas, pois não havia sido comunicado anteriormente. Contudo, na mesma hora, já percebendo a curiosidade da turma e também os olhares aflitos da Luna e Ceci, sugeri para as crianças que fizéssemos uma roda de conversa a fim de conhecermos, a partir das próprias meninas, um pouco mais delas e o seu país de origem, assim como nos apresentaríamos para elas.

Durante a roda de conversa, as crianças queriam saber onde é o Senegal e como que se fala francês. Até que a Luna olhou para mim e perguntou [sorrindo]:

- *Bonjour, comment ça va?*

- *Ça va bien et toi?* – disse.

- *Ça va. Merci* - ela respondeu.

Nesse momento, a turma ficou eufórica. Manoel, sempre brincalhão e querido por todos(as) da turma, falava para os(as) colegas: "*bonjour*"...

Vendo o quanto as crianças se interessaram pela origem, idioma e história de vida da Ceci e Luna, combinamos de fazermos mais momentos de roda de conversa durante o bimestre (Caderno de Campo, setembro de 2018).

Dessa maneira, aproveitamos ao máximo as experiências das meninas Ceci e Luna, relacionando-as com os conteúdos curriculares. Essa atitude favoreceu as aprendizagens da turma e a integração no contexto educativo. Essa postura também permitiu ir além da exploração dos estereótipos culturais senegaleses – quase sempre, os seus aspectos culturais só são vistos em festas e apresentações de danças e comidas típicas.

Cabe frisar que foi preciso ter bastante cuidado para não expor as meninas imigrantes ou tratá-las como uma curiosidade exótica, bem como foi necessário que eu mediasse as rodas de conversas com a turma para que, a cada momento, Ceci e Luna comentassem como determinada situação funcionava em seu país de origem.

O reconhecimento de que as crianças têm um modo específico de se relacionar com o mundo e aprender traz a necessidade de se pensar uma educação específica para os anos iniciais, pautada na participação efetiva das crianças ao longo da construção do processo educativo (BRASIL, 2004). É algo que precisa levar em conta o protagonismo das crianças, suas singularidades e diferentes linguagens, considerando também os imprevistos durante o planejamento e a sua realização.

A exemplo da mudança que ocorreu no andamento das atividades da turma, a chegada de Ceci e Luna, contribuindo com a sua cultura, seu idioma e outros modos de vida, houve a dinamização das experiências educativas no contexto vivido.

Nesse sentido, para se pensar uma educação para além do que estava prescrito no currículo, no cronograma de atividades e na própria organização escolar, foi

imprescindível que eu dedicasse a atenção na maneira como as crianças se constituíam dentro e fora do contexto educativo. Lembrando que

[...] não basta improvisar, ter "um guia para seguir", o/a docente deve refletir constantemente sobre a sua ação pedagógica, modificando aquilo que faz nas relações entre os sujeitos, procurando atender-se aos interesses das crianças e promovendo espaços de consolidação dos protagonismos infantis e da ruptura com o adultocentrismo (SANTIAGO *et al*, 2017, p. 61).

Essa Pedagogia da infância possibilitou que eu entendesse como as crianças (re)desenhavam as possibilidades de existência, as possibilidades construídas na relação com os(as) adultos(as), com os(as) amigos(as) ou não, com currículo, sem deixar como objetivo secundário o momento da brincadeira, das interações permeadas pelo lúdico.

Essa situação fez-me refletir a partir de uma perspectiva aberta para as possibilidades que poderiam propiciar a criação do novo, inclusive aquilo que não desse "certo", em especial, para a construção da vida sem uma visão etnocêntrica e adultocêntrica, na qual Ceci e Luna seriam recebidas apenas como pessoas que deveriam "absorver" nossa cultura e esquecer a delas.

Portanto, saber lidar com o contato intercultural é imprescindível para os(as) professores(as), gestores(as) e todos(as) os(as) funcionários(as) das escolas, principalmente em momentos de fluxos migratórios.

DIFERENÇAS SOCIOCULTURAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS ARTICULADAS NO CONTEXTO DA INFÂNCIA

[...] o Brasil constituiu-se como uma sociedade multiétnica e multicultural há muito tempo. [...] a escola e a cultura escolar carregam os significados a elas atribuídas, tanto pelos grupos que delas eram tradicionalmente excluídos (escravos, negros, sitiantes, etc.), como pelos vários grupos de imigrantes que aqui chegaram (DEMARTINI, 2016, p. 226).

As falas, os gestos, os silêncios, os conflitos, os jeitos de ser e o corpo de cada sujeito dentro do contexto educativo, a pluralidade de culturas, os pertencimentos étnico-raciais e as diferenças de gênero que compunham a turma do 2º ano foram aspectos que possibilitaram momentos privilegiados para ampliar as percepções e os saberes acerca do(a) outro(a), como será apresentado na cena a seguir:

Estávamos fazendo o nosso horário do lanche junto com outras turmas dos anos iniciais. Antes de deixar a turma com as auxiliares técnicas que faziam o acompanhamento desse momento, orientei elas que a minha turma poderia ir brincar no espaço da antiga quadra esportiva (local onde tem um palco e os banheiros das crianças). Depois disso, fui para a sala dos(as) professores(as)

tomar um pouco de café. Terminado o horário do lanche e recreio, voltamos para a sala de aula. Não demorou muito e a Ceci veio até mim:

- Professor, preciso te contar uma coisa!

- Oi, Ceci, sente aqui ao meu lado e conte-me.

- Professor, o Bruno [branco] e mais dois meninos de outra turma ficaram dando risada do meu cabelo [pretos, crespos, curtos e com várias tranças fininhas]. Eles estão dizendo que eles são feios e que eu sou muito preta. Eu não sei porque eles estão me chamando assim.

- Ceci, me dê um abraço bem forte! O professor vai conversar com o Bruno e com os demais meninos, tá certo? Ceci, você já havia passado por isso?

- Não, professor.

Nesse instante, as demais meninas da turma que já nos observavam vieram até nós e confirmaram o que a Ceci estava dizendo. Bruno, já nos olhando, com receio, disse:

- Professor, foi sem querer, não conta nada pra minha mãe! [começou a chorar]

- Bruno, se acalme. Nós faremos uma roda de conversa para aprender mais sobre o que é discriminação racial e preconceito, bem como para aprender a respeitar os(as) pessoas e um pouco mais sobre as culturas senegalesa e brasileira. Tá bom?

Nesse momento, Bruno se levantou da cadeira em que estava sentado e foi até a Ceci que estava ao meu lado, pediu-lhe desculpas e um abraço. Ceci o abraçou. (Caderno de Campo, outubro de 2018).

Frente a uma sociedade que rejeita o corpo da população negra, ao tomar o cabelo, o formato do lábio, o rosto e o tom de pele da menina Ceci como marcas físicas, considerando-os suportes simbólicos da identidade, esses aspectos tornam-se esteticamente políticos, e coloca, no bojo desta discussão a respeito da migração e infâncias, a necessidade de se pensar as relações sociais que incidem diretamente sobre o corpo das pessoas pretas, cotidianamente estigmatizadas por padrões coloniais de beleza no contexto brasileiro.

De acordo com esse ponto de vista, pode-se compreender que o corpo não é apenas um componente biológico, mas também é um campo de significação no qual pairam os discursos, as sensações, as percepções, as pressões e os julgamentos (GOMES, 2002). O papel desempenhado pelo corpo na construção da identidade negra no contexto brasileiro é essencial, pois ele é considerado um “elemento de valorização ancestral, extrapolando o sujeito, e estendendo-se, principalmente, até o coletivo racial a que pertence, remetendo-o de forma consciente a uma ancestralidade africana recriada, entrelaçando, dessa maneira, identidade e identificação” (ORIEL PEREIRA; SANTIAGO, 2019, p. 149).

Nos momentos em que houve conflitos entre as crianças da turma, as atividades simples do dia a dia, como pedir uma comida e cumprimentar as pessoas da escola, e aprender juntos as diferenças culturais e fisionômicas entre os sujeitos, precisaram ser (re)contextualizadas no espaço educativo. Nesse sentido, por ser o principal ponto de contato das meninas Ceci e Luna com o novo país, a escola e os(as) todos(as) os(as)

profissionais que nela atuavam tiveram um papel importante acerca das suas inserções na cultura local.

Isso porque o(a) imigrante passa pelo “estresse de aculturação”, como elucidada Dantas (2017), citando Grinberg & Grinberg (1989) e Winnicott (1975), acerca do impacto que a migração tem no senso de identidade do indivíduo e as possíveis crises existenciais decorrentes desse processo:

Estar entre dois mundos culturais significa adentrar diferentes jogos de espelho realizados pelos outros. Somos introduzidos à cultura através das figuras primárias com as quais nos identificamos e essas identificações vêm carregadas de afeto. Fundamental compreendermos quão profundo é o fato de que nosso senso de identidade é desenvolvido a partir da conexão com os outros [...]. Ao mudarmos de cultura é como se viéssemos ao mundo novamente, pois, como mencionamos anteriormente, adentramos um novo *modus operandi* social. O espelhamento que recebemos por parte dos membros da sociedade hospedeira pode afetar tanto positiva quanto negativamente o sentimento de competência e valorização do *self*. O processo aculturativo envolve identificações conscientes e inconscientes que estão constantemente em jogo e geram mudanças internas, mudanças em nosso mundo interno. Não raro, quando se volta ao país de origem, após residir em outra cultura, o estranhamento ocorre em relação à sociedade de origem já que o migrante não se dá conta do processo e da mudança pelos quais passou. (DANTAS, 2017, p. 65, grifos do autor).

Esse processo pode levar a vários resultados, de acordo com o jeito de ser e o tipo de cultura do(a) imigrante e a recepção dada a ele(a). Se deixarmos o(a) imigrante no isolamento, mantendo seus hábitos originais e se relacionando apenas com iguais, ele(a) pode acabar marginalizado(a), conservando sua identidade original, mas sem conseguir adotar a nova. No outro extremo, ele(a) pode aceitar a cultura nova e deixar a sua de lado, descaracterizando-se. Nesse caso, o processo mais difícil – e possivelmente o mais adequado – passa por integrar seus elementos próprios aos da nova nação.

Quando trago para a discussão a integração, também é necessário entender, como explica Branco Pereira (2019), citando Said (2012), ao fazer uma problematização acerca da diferença que há entre “imigrante negro(a)” e “imigrante branco(a)”, bem como entre “refúgio branco” e “refúgio negro”, que apenas algumas pessoas no Brasil estão de fato incluídas nas possibilidades de exercício de direitos. Posto que,

[...] quaisquer habitantes do macrocontinente do *refúgio negro*, são assimiladas, mas enquanto negras e periféricas – **assimiladas enquanto inassimiláveis**. Isso significa dizer que imigrantes – refugiadas negras são automaticamente circunscritas pela categoria pela experiência compartilhada aqui que envolve, entre outras coisas, a integração pela exclusão: tal qual negras brasileiras, excluídas por uma série de desigualdades das mais diversas estirpes, essas imigrantes-refugiadas são integradas como a parte excluída de uma sociedade gregária. E, quando falo de negras, estamos acoplando a essa categoria racial aquelas consideradas cultural, social, racial e fenotipicamente “não-brancas” [...], como asiáticas, indígenas, latino-americanas e todas consideradas como outras, ou pré-modernas. (BRANCO PEREIRA, 2019, p. 35, grifos do autor).

No intuito de não reproduzir essa lógica que pode aparecer nos espaços educativos, torna-se fundamental, durante todo o processo de inserção e integração, um acolhimento que valorize a diversidade e as diferenças. Esse acolhimento pode ser realizado, por exemplo, levando a criança imigrante pessoalmente para conhecer as dependências da escola, apresentá-la às outras crianças, aos(as) professores(as), funcionários(as) e gestores(as), de forma comprometida durante um período combinado de adaptação, contribuindo, assim, para a construção de uma cultura de educação que respeita a integridade da pessoa.

E sempre que houver casos de preconceito, como ofensas e apelidos, a exemplo da situação descrita pela Ceci e as demais crianças, é importante discutir a situação com a turma e a equipe escolar, colocando o que ocorreu em debate, para ampliar as experiências de todos(as). É preciso questionar as razões do desprezo pelo(a) outro(a), pois o silêncio diante dessas situações só aumenta a dor psíquica do(a) agredido(a). É necessário agir, pois todas as pessoas merecem respeito, independentemente de origem, raça/etnia, gênero, sexualidade e idades.

Nesse contexto, estar com contato com as famílias das crianças imigrantes, aliás, é outra providência fundamental. Afinal, os pais e as mães, assim como outros(as) filhos(as) e demais pessoas que compõem o núcleo familiar, também buscam acolhimento, como será apresentado na cena a seguir:

A "reunião pais e responsáveis" estava chegando ao final. Eu me despedia dos(as) das pessoas que ficaram até o final porque queriam saber um pouco mais sobre o comportamento de algumas crianças da turma. Também já havia contabilizado na lista de presença a ausência de algumas famílias. Eis que apareceu na porta um homem [preto] e com uma certa dificuldade em falar português perguntou-me:

- Por favor, com licença, é aqui a sala da Luna e da Ceci?

- Sim, sou o professor delas. Tudo bem? Por gentileza, pode entrar e sente aqui [carteira na mesa do professor].

Depois de confirmar o nome dele na lista de presença, dar algumas documentações pedagógicas para ele ler comigo e assinar, expliquei:

- Olha, as meninas estão indo bem! Elas conseguiram se adaptar com a turma. Brincam com as demais crianças. São educadas, espertas e têm ensinando bastante coisa sobre o país de vocês para a gente.

Ao saber que suas filhas estavam bem, o sorriso do pai aumentou. Nesse momento, o pai fez-me outra pergunta:

- Senhor, como elas estão na Matemática?

- Ah sim... A Luna tem mais facilidade em fazer alguns cálculos. Já a Ceci é ótima em português e adora contar histórias.

- Que bom! É bom saber que elas estão bem! [sorriso nos lábios e olhos brilhantes].

- Imagina, eu quem agradeço você por confiar no nosso trabalho e pode vir aqui quando quiser. (Caderno de Campo, novembro de 2018).

Por terem trajetórias sofridas, a maioria dos(as) imigrantes tornam-se pessoas vulneráveis, que precisam se sentir respeitadas e que querem falar e serem ouvidas. O

reconhecimento desse “lugar de fala” deve ser o de criar espaços, por meio dos quais os sujeitos possam falar, para que, quando o façam, possam ser ouvidos (ORIEL PEREIRA; SANTIAGO; SOUZA, 2018).

Diante desse ponto de vista, como destaca Spivak (2010), não podemos por eles(as), mas podemos trabalhar a favor de seu reconhecimento e contra as amarras que entrelaçam as relações de subalternidade que são culturalmente construídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A turma estava entrosada e algumas crianças já arriscavam a falar algumas palavras em francês, umas com as outras. Elas brincavam. De vez em quando, uma ou outra criança brigava por um livro infantil ou brinquedo da sala. Coisas do dia a dia de uma turma do 2º ano. Numa quinta-feira, cheguei na sala para receber a turma. Notei que Luna e Ceci não chegavam, algo estranho, porque elas sempre eram umas das primeiras crianças a chegar. Perguntei para o Bruno se ele as havia visto no portão da escola, ele disse que não. Fiquei preocupado com a ausência das duas. No momento do lanche e recreio, fui até a sala da coordenadora pedagógica para saber se a família delas havia deixado algum recado. Para a minha surpresa, fui comunicado que elas haviam se mudado para outro bairro e que a escola já estava providenciando as suas transferências. Ao receber a notícia, senti um “nó na garganta”, pois ainda estava as conhecendo e estabelecendo a nossa confiança e a amizade. (Caderno de Campo, dezembro de 2018).

Nesse contexto dos fluxos migratórios, no qual as crianças senegalesas estão acessando as escolas públicas, pode acontecer de os(as) professores(as) se sentirem “sozinhos(as)”, sem o apoio de outras pessoas. Não basta introduzir as crianças imigrantes na sala de aula e esperar o engajamento dos(as) professores(as) para dar conta do acolhimento e das experiências significativas para as crianças.

Faz-se urgente uma reflexão de qual é o papel e a participação da gestão escolar e de todos(as) os(as) profissionais da escola nesse processo, destacando, inclusive, quais são as práticas educativas que poderão favorecer o respeito ao próximo e a solidariedade, de modo que se contemplem os pertencimentos culturais, étnico-raciais, de gênero e os direitos humanos.

A partir da perspectiva da Pedagogia da infância subsidiando a minha atuação docente com as meninas senegalesas Ceci e Luna e as demais crianças brasileiras da turma, pude vivenciar a prática do afeto, da escuta, do reconhecimento das diversas linguagens das crianças, assim como valorizar os saberes produzidos para além da alfabetização, que perpassam as infâncias e colonizam os desejos e corpos. Também foi possível perceber que cabe a todos(as) que compõem a equipe escolar atuar na realização de práticas de inserção e integração de senegaleses(as) e brasileiros(as), com vistas ao acolhimento efetivo de todos(as).

Essa prática pode ser uma forma de olharmos para o(a) outro(a), de se ter a oportunidade de superarmos o nosso próprio receio com o inesperado, e de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e outras formas de discriminação. Como um compromisso social que dialoga com as diversas instâncias da vida, a educativa, a cultural e a social, reconhecendo os sujeitos com suas experiências, seus saberes, como potencialmente promotores de mudanças sociais, lançando-se ao desafio de construir novas relações em sociedade.

Assim, finalizo este texto com a canção Encontros e Despedidas (1985), do cantor, compositor e multi-instrumentista brasileiro Milton Nascimento, como um exercício que busca sentidos das experiências da migração contemporânea no contexto da educação da infância brasileira. Na tentativa de ressignificar os dilemas que surgem nas relações estabelecidas com as crianças e os(as) adultos(as) que transitam no espaço das escolas públicas, bem como para procurar romper com a história única construída e reproduzida por epistemologias hegemônicas que, muitas vezes, acaba não legitimando os diversos saberes provenientes de diferentes racionalidades:

Mande notícias
Do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço
Venha me apertar
Tô chegando...

Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero...

Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega prá ficar
Tem gente que vai
Prá nunca mais...

Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai, quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir...

São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem
Da partida...

A hora do encontro
É também, despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida...

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **The Afrocentric Idea**. Philadelphia: Temple University Press, 1998.

BRANCO PEREIRA, Alexandre. **Viajantes do tempo: imigrantes-refugiadas, saúde mental, cultura e racismo na cidade de São Paulo**. 175 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2019.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Orientações Gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. **Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013.

CHARLON, Maria de Lourdes Patrini. Os cadernos de campo de Roger Bastide. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 53, p. 85-119, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/24118/16149>. Acesso em: 24 maio 2020.

DANTAS, Sylvia. Saúde mental, interculturalidade e imigração. Dossiê Interculturalidades. **Revista USP**, São Paulo, n. 114, p. 55-70, julho/agosto/setembro 2017.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 215-228, 3 mar. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

GRINBERG, Léon; GRINBERG, Rebeca. **Psychoanalytic Perspectives on Migration and Exile**. New Haven, CT: Yale University Press, 1989.

GOMES, Nilma de Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, USP, 2002.

INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. Superando a distância entre o pensamento e a prática. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 46, p. 44-48, jan. 2016.

INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. A arte como ferramenta de exploração e conhecimento. **Revista Eventos Pedagógicos: Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva**, Mato Grosso, v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 75-94, ago./out. 2015.

LÚDKE, Menga. Professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.

NASCIMENTO, Milton do. **Encontros e Despedidas**. Rio de Janeiro: Encontro e Despedidas, 1985. Disponível em: <https://www.letras.com.br/milton-nascimento/encontros-e-despedidas>. Acesso em: 09 jan. 2020.

NIGRIS, Elisabetta. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 137-154.

NORÕES, Katia Cristina. **De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo**. 2018. 217 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2018.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. “Você veio olhar a gente ou escrever?”: usos do caderno de campo em pesquisa com crianças numa escola de Educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 389-414, nov. 2019.

ORIEL PEREIRA, Artur; SANTIAGO, Flávio Santiago. Poéticas Feministas Afrocolombianas para Educação da Infância. Dossiê - Literatura Moderna e Contemporânea: Paisagens Culturais de Classe, Gênero, Etnia e Pós-Coloniais II. **Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 6, p. 145-153, 2019.

ORIEL PEREIRA, Artur; SANTIAGO, Flávio Santiago. Matizes e nuances que desenham o mundo: culturas infantis e as marcas das relações de gênero, raça e classe social. In: 56.º Congresso de Americanistas, 2018, Salamanca. **Estudiossociales**: 56.º Congreso Internacional de Americanistas / Manuel Alcántara, Mercedes García Montero y Francisco Sánchez López (Coord.). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018. v. 12. p. 99-107.

ORIEL PEREIRA, Artur; SANTIAGO, Flavio; SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. UBUNTU: Acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 19, p. 314-329, 2018.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. O Ensino Fundamental de Nove anos e o Direito à Infância na Escola não são sinônimos! **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, p. 119-135, 2016.

SAID, Edward. **A questão da Palestina**. Trad. Sonia Midori. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRE, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

SANTIAGO, Flávio; SILVA, Peterson Rigato da; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Currículo e culturas infantis: inquietações à pedagogia da infância brasileira. In: PEREIRA, Reginaldo Santos, PIRES, Ennia Débora Passos Braga. (Orgs.). **Infância, pesquisa e educação: olhares plurais**. Curitiba: CRV, 2017, p. 53-70.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SME/SP). Respeito na Escola. **Orientações Gerais: educação em direitos humanos**. Vlado Educação – Instituto Wladimir Herzog. 2. ed. São Paulo: Instituto Wladimir Herzog, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

NOTAS

"BONJOUR, COMMENT ÇA VA?": UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE COM CRIANÇAS IMIGRANTES SENEGALESAS

"*Bonjour, comment ça va?*": a teaching experience with senegalese immigrant children

Artur Oriel Pereira

Mestre em Educação

Secretaria Municipal da Educação

Prefeitura de São Paulo, SP, Brasil

arturoriel@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7307-878X>

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Mapu, 13, CEP 03638-140, São Paulo, SP, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Às crianças companheiras da pesquisa, obrigado sempre!

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A. O. Pereira

Coleta de dados: A. O. Pereira

Análise de dados: A. O. Pereira

Discussão dos resultados: A. O. Pereira

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Número do Parecer: 2.668.461 de 22 de maio de 2018.

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 e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 11-01-2020 – Aprovado em: 08-07-2020.