

RELATÓRIO DE PESQUISA

UM DIA NA VIDA DE UMA CRIANÇA NO INÍCIO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO FORMAL: CRIANÇAS MIGRANTES EM TRANSIÇÃO

Resumo

A pesquisa teve como objetivo analisar as experiências escolares de crianças migrantes que cursam as primeiras séries do ensino fundamental e que vivem atualmente no Brasil. As crianças participantes desta pesquisa foram previamente identificadas como adaptadas e obtendo sucesso no novo contexto ecológico. Este estudo buscou desenvolver uma compreensão fundamentada sobre como essas crianças se adaptam e vivem interculturalmente. Fizemos isso por meio da identificação e análise de fatores dentro da comunidade escolar, do ambiente doméstico e em locais que facilitam experiências prósperas de integração. Este estudo qualitativo observacional usou técnicas fotográficas e de filmagem digital, observações e caderno de campo, entrevistas e análises temáticas, a fim de entender um "Dia na vida" dos sujeitos em transição, buscando a compreensão de como eles navegam em seu ambiente escolar relativamente novo e nos contextos culturais de suas comunidades de origem. As informações foram organizadas nas seguintes categorias de análise: comunidade cultural; transição; imitação e família; reações emocionais; e escola e professores como agentes de transição. Como resultados, identificamos que a criança migrante bem-sucedida em seu ambiente escolar, além de um repertório próprio, conta com o apoio não só de sua família, como também de educadores e profissionais da educação. A afetividade, especialmente nas díades com familiares e professoras, bem como as interconexões ambientais – família e escola - contribuíram intensamente para a transição segura e florescente. Foi possível identificar que estas crianças conseguiram preservar a identidade da cultura de origem e construir uma identidade intercultural, conciliando com grande habilidade os valores das duas culturas.

Sumário

1. Introdução	2
2. O estado da arte no Brasil: migração, transição e aculturação	8
2.1. Breve contextualização da cultura brasileira	8
2.3 O processo de migração de crianças no Brasil.....	11
3. Referencial Teórico.....	13
3.1. As transições ecológicas	18
3.2. O processo de desenvolvimento.....	18
4. Objetivos e hipótese.....	19
4.1. Objetivo Geral.....	19
4.2. Objetivos Específicos.....	19
4.3 Hipótese	19
5. Método de coleta e de análise dos dados	20
5.1 Sobre o método	21
5.2 Sobre os participantes	22
5.3 Desafios do método.....	28
6. Análise e discussão de resultados	28
6.1. Comunidade cultural.....	29
6.2. Transição.....	31
6.3. Imitação e família	33
6.4. Reações emocionais.....	36
6.5 A escola e os professores como agentes de transição	41
7. Considerações Finais	43
8. Referências Bibliográficas.....	45

1. Introdução

Este projeto é uma extensão brasileira de duas pesquisas prévias, a primeira, desenvolvida pelas Dras. Tara Callaghan e Ann Catherine Cameron, em 2001, que investigaram os primeiros anos de crianças “bem-sucedidas” em sete locais ao redor do mundo (Itália, Tailândia, Reino Unido, Turquia, EUA, Peru e Canadá), culminando em muitos documentos (Cameron, Kennedy, & Cameron, 2008; Hancock & Gillen, 2007; Pinto, Accorti, Gamannossi & Cameron, 2009; Young & Gillen, 2007) e em um livro, “International perspectives on early childhood research: *A Day in the Life*” editado por Julia Gillen e Ann Cameron, em 2010.

A iniciativa da segunda pesquisa: "Projeto de Negociação Resiliência" (2004), buscou examinar um dia na vida de adolescentes migrantes resilientes em oito contextos culturais. Nas duas pesquisas, foram utilizadas metodologias qualitativas e quantitativas para examinar os componentes individual, interpessoal, familiar, comunitário e fatores culturais associados à resiliência. Os dados foram coletados com mais de 1500 jovens de 14 comunidades em cinco continentes. Esses adolescentes haviam experimentado a doença, a guerra e/ou a morte de um membro da família, o deslocamento da sua comunidade e a desintegração cultural. O foco do projeto “Resiliência e Negociação” (2007) foi o de desenvolver uma compreensão culturalmente sensível a respeito das formas como a juventude, em todo o mundo, lida efetivamente com a adversidade, utilizando o que se acredita serem as ferramentas as mais apropriadas quando se investiga crianças e jovens em situação de risco.

Metodologias visuais foram usadas para filmar um dia inteiro na vida de adolescentes em quatro locais no Canadá e em quatro locais no exterior (China, Tailândia, Índia e África do Sul), conforme descrito em Chen, Lau, Tapanya & Cameron, (2012); Cameron, Theron, Tapanya, Lau, Liebenberg & Ungar, (2013); Theron, Cameron, Didkowsky, Lau, Liebenberg & Ungar, (2011).

Baseada nos resultados dos estudos anteriores sobre a temática, a presente pesquisa parte do pressuposto de que uma transição bem-sucedida agrega a capacidade da escola, da família e da comunidade em apoiar o processo de aculturação da criança e do adolescente, desde do início da transição. Para os fins deste estudo, optou-se por identificar todas as crianças em transição como migrantes, um termo que inclui tanto crianças indígenas, quanto crianças que têm um patrimônio cultural diferente da construção cultural do país ou localidade em que residem.

Transição para a escola é difícil para as crianças e, especialmente, para os filhos de migrantes que têm uma história de marginalização, opressão e abuso. Crianças em transição, assim como os adultos nessa circunstância, são confrontados com desafios que cercam a aculturação (Chan, 2012; Wildenger & McIntyre, 2012). Muitas vezes existe uma incompatibilidade entre as expectativas da criança em relação às da família, da escola e do ambiente social real.

Para que as crianças possam viver dentro e entre duas culturas, há uma necessidade de assimilação dos valores e crenças tradicionais que herdaram de sua família, bem como a assimilação dos novos valores culturais e crenças da sociedade e do sistema escolar no qual agora estão inseridas (Berry et al., 2006; Chan, 2012). É evidente que esta é uma tarefa desafiadora, especialmente porque se sabe pouco sobre como as crianças se adaptam e vivem tal transição (Berry et al., 2006; Chan, 2012; Johnson & DeFeyter Winsler, 2009; Usman, 2009; Yeo & Clarke, 2010).

Fatores como o envolvimento dos pais e a qualidade da escolaridade estão ligados à integração bem-sucedida da família na comunidade. Esses fatores contribuem para o sucesso escolar das crianças que estão no processo de transferência. No entanto, pouco se sabe sobre como esses fatores interagem e se transacionam para permitir que essas crianças desenvolvam uma identidade segura, bi ou multicultural. Para as crianças, que estão começando sua escolarização, a entrada em outra cultura constitui um período crítico em seus desenvolvimentos acadêmicos (Chan, 2012; Wildenger & McIntyre, 2012). Elas precisam reconfigurar sua identidade para vivenciar um ambiente mais diversificado em termos de estrutura e de expectativas de comportamento e de desempenho em relação ao seu ambiente doméstico (Entwisle & Alexander, 1993; Schulting, Malone & Dodge, 2005; Mirkhil, 2010).

Hunt e Nason (2012) descreveram que muitas vezes as crianças trazem para a escola um currículo próprio, ademais, indicaram que as famílias têm os seus próprios sistemas de valores que devem ser respeitados. Eles identificaram a necessidade de abrir um espaço híbrido cultural, no qual os discursos de intersecção da criança, da família e da escola possam ser ouvidos e novos conhecimentos e argumentos (no lugar de discurso) possam ser gerados. Kumpulainen et al. (2009) descreveram este espaço híbrido como uma ponte entre a casa e a escola, também salientaram a importância de compreender como os indivíduos de comunidades diferentes aprendem em ambientes diferentes. Eles e outros, descrevem as famílias em transição como tendo seus próprios fundos de conhecimento que lhes permitem navegar por muitos desafios diariamente, incluindo as dificuldades decorrentes dos processos de escolarização. Além disso, chamam a nossa atenção sobre a importância de compreender

este tipo conhecimento, a fim de apoiar a aprendizagem de crianças pequenas, que estão em transição entre duas ou mais culturas (Heydon, 2012; Kumpulainen et al., 2009; Moll et al., 1992; Velez-Ibanez & Greenberg, 2005).

Johnson, DeFeyter e Winsler (2009) e Milbrath, Cameron e Lau (2008) discutiram a ansiedade experimentada por famílias e por crianças que vivem estas mudanças ao entrar na escola. Descreveram fatores como perda de estruturas familiares de apoio, bem como as da comunidade, as dificuldades com a linguagem, as alterações do status socioeconômico, além de questões de discriminação, como justificativa para esse aumento da ansiedade e para uma "compreensão mais sutil" (Johnson, De Feyter & Winsler, 2009, p. 412) de como isso afeta as competências e o desenvolvimento de crianças que vivem a transferência cultural. Este é um ponto importante, pois já é reconhecido que os enfrentamentos dos ambientes primários estressantes, como os vividos por essas crianças, estão ligados aos desafios sócio-emocionais e cognitivos na vida adulta (Bagot & Meaney, 2010; Chan, 2012; Essex et al., 2013; Meaney, 2010; Obradovic et al., 2010; Wildenger & McIntyre, 2012).

Para Johnson, DeFeyter e Winsler (2009) e Burton e Phipps (2010) o estresse enfrentado por crianças pequenas no processo de migração pode ser bastante complexo e inclui variáveis, tais como: sua idade, a idade de seus pais no momento da transição, se eles são parte de uma família que se mudou para o seu país de origem ou de residência atual, o local de seu nascimento e o status educacional de seus pais. Usman (2009) enfatiza a importância de se considerar a localização de reassentamento, citando as dificuldades de adaptação curricular para crianças migrantes.

Com base em todas essas evidências, este projeto justifica-se científica e socialmente pelo imperativo de começarmos a construir uma base teórica que tenha a capacidade de capturar o processo de aculturação no momento em que as crianças estão construindo as bases para o seu futuro. O crescimento da mobilidade internacional da qual o Brasil, nos dias de hoje, toma parte, tem levado mais crianças e mais famílias à situação de transição em novas culturas.

Berry et al. (2006) identificaram uma série de questões que são pertinentes para o desenvolvimento de uma forte base teórica com relação ao estudo da aculturação. Indivíduos e grupos precisam aprender, no processo de aculturação, como viver juntos, adotando estratégias que lhes permitam vivenciar o sucesso intercultural. Berry et al. (2006) descrevem o processo de aculturação como "o processo de mudança cultural e psicológica que se segue no contato intercultural" (Berry et al. 2006, p. 305). Bromstrom (2006) acrescentou à

discussão em torno da importância da inclusão de escolas ao investigar aculturação dos jovens filhos de migrantes:

Na maioria dos países, a principal função da escola . . . é socializar e educar os alunos para que eles sejam capazes de funcionar bem em uma determinada sociedade. A partir desta perspectiva amplamente aceita, as crianças se tornam objetos que podem ser formados pela sociedade e cultura representados por seus professores (Bromstrom, 2006, p. 223).

Outras pesquisas também identificaram o papel da escola no processo de aculturação. Como no relatório canadense que aponta a estrutura do ambiente escolar como uma organização social e de aprendizagem que pode acentuar, em vez de aliviar, os problemas que cercam a transição entre as culturas para crianças pequenas (Statistics Canada, 2011).

Consequentemente, ao refletir sobre declarações de Berry et. al. (2006) a respeito da necessidade de mudança dentro do indivíduo e do grupo, e considerando fatores que levam à aculturação bem-sucedida do adulto, é preciso incluir a escola, a casa e a comunidade quando explorarmos experiências de aculturação das crianças.

Li (2006) e Tobin, Hsueh e Karasawa (2009) aprofundaram nossa compreensão sobre as dificuldades que ocorrem no processo de aculturação ao descreverem as diferentes expectativas culturais de alguns pais e professores sobre o propósito de escolaridade e sobre como a aprendizagem ocorre. Li (2006) relata que muitos pais asiáticos têm a necessidade de complementar a educação que seus filhos estão recebendo nas escolas ocidentais, porque eles interpretam a educação ocidental como uma aprendizagem inferior, o que não é necessariamente verdade. Por outro lado, os professores sentem a necessidade de converter os pais asiáticos para uma forma mais contemporânea e ocidental de educar seus filhos. Usman (2009) baseia seu trabalho com refugiados africanos no jardim da infância nas conclusões de Li (2006). As preocupações de Usman (2009) giram em torno da falta de inclusão dos pais no sistema de ensino e da inflexibilidade do conteúdo curricular para incorporar identidades e comportamentos infantis. Muitas famílias indígenas têm manifestado as mesmas preocupações com a transição das crianças na escola (Shepherd & Walker, 2008; Jack, 2012; Manitoba Education and Literacy, 2012). Consequentemente, a fim de lançar luz sobre a cisão que reside entre pais migrantes e professores, e para entender como isso afeta crianças em fase de transição, os discursos que cercam o contato interétnico e seus efeitos sobre a aculturação, necessitam um exame mais detalhado.

Berry et al. (2006) forneceram um quadro útil para questionar os discursos que englobam o contato interétnico e o processo de aculturação. Dentro dele, identificam duas

tensões: de um lado, uma necessidade de manter a herança cultural do indivíduo e sua identidade, do outro, uma necessidade de assimilar a nova sociedade.

Estas duas tensões quando sobrepostas formam quatro quadrantes. Eles são rotulados como assimilação, separação, marginalização e integração. Assimilação é quando há pouco interesse em manter um patrimônio cultural e uma identidade prévios. A separação ocorre quando o envolvimento com a sociedade em geral é pouco procurado. A marginalização, por sua vez, acontece quando não há a manutenção do patrimônio cultural, nem a integração na sociedade. Já a integração, é descrita como a manutenção do patrimônio familiar e cultural, e também, a participação ativa na sociedade.

Inglis (2003), em contraste, descreve três modelos de contato interétnico, que têm impulsionado o desenvolvimento da educação em todo o mundo. Estes são: assimilação, diferenciação e multiculturalismo, e segundo o modelo de Berry et al. (2006), cada um oferece uma lente através da qual se pode ver a aculturação. A ideologia básica de assimilação, para Inglis (2003), é a ênfase na superioridade das crenças e de ideias da cultura dominante, na qual existe uma expectativa de que os recém-chegados devam adotá-las. Por essa razão, quando olhamos os suportes destinados aos recém-chegados podemos perceber que eles estão voltados para as fases iniciais de transição e que as políticas específicas para esta população são raras. O modelo assume que na diferenciação, a fim de evitar o conflito interracial, é melhor incentivar os recém-chegados a manter sua estrutura social e suas práticas culturais durante a participação na nova sociedade. Sob esta ideologia o suporte para os recém-chegados tende a ser inexistente. O multiculturalismo se diferencia dos modelos anteriores por ter em seu núcleo um entendimento de que há necessidade de apoio do Estado. Este apoio exige a atribuição de recursos e de reforma institucional, de modo que as organizações (escolas, hospitais, organizações governamentais, comunidades religiosas) reflitam os valores e crenças de uma sociedade diversificada (Inglis, 2003).

Li (2006), que apoia seu trabalho em Winter (1993), estuda as noções de aculturação recíproca no diálogo entre os professores e os pais recém-chegados em todo o processo de educação, propondo um modelo de mudança que ela chama de uma “pedagogia da reciprocidade cultural”. Neste modelo, diferentes práticas, valores e ideias sobre educação são desconstruídos e reconfigurados para atender as expectativas da casa e da escola e, portanto, adotados em ambos os ambientes. Nesta proposta, professores e pais são vistos como agentes de mudança e colaboração, e precisam de apoio para desconstruir suas próprias crenças culturais e educativas para aprender uns com os outros. Tong, Huang e McIntyre (2006) apoiam as ideias de Li (2006), pois buscam a promoção de uma pedagogia da reciprocidade

cultural. Eles afirmam que as crianças que fazem uma transição bem-sucedida para uma nova cultura, precisam se sentir confortáveis e acolhidas para desenvolver uma identidade intercultural segura, de modo que os valores, costumes e crenças de ambos os grupos possam interagir na vida das crianças de forma simbiótica e não competitiva (Kumpulainen & Lipponen, 2010).

2. O estado da arte no Brasil: migração, transição e aculturação

2.1. Breve contextualização da cultura brasileira

As migrações constituem-se em um processo de mudança de uma cultura para outra, podendo ocorrer entre países ou entre regiões do mesmo país. Este processo envolve rupturas abruptas e importantes no espaço e nas vivências do sujeito. Implica, ainda, em uma adaptação à cultura, ao idioma, à moradia, à alimentação e às regras culturais distintas de funcionamento (Franken, Coutinho & Ramos, 2012). Neste trabalho, utilizaremos o termo migração para nos referirmos aos deslocamentos geográficos nacionais ou internacionais, por entendermos que apropriações culturais importantes podem ocorrer em ambos.

No Brasil, existe uma diversidade cultural ampla que traz em sua história, desde sua colonização, ciclos de migrações. Apesar de o país englobar uma porta de entrada aparentemente convidativa e de fornecer condições a partir de suas legislações para o migrante, o caminho para se estabelecer e se desenvolver no país, apresenta barreiras sólidas, com burocracias, desigualdade social, preconceito e falta de amparo social e estatal.

Não está no escopo deste estudo realizar comparativos interculturais entre as crianças participantes, nem tampouco encapsular as experiências destas crianças a uma região específica ou generalizar tais experiências ao âmbito nacional. Ao invés disso, buscou-se pensar na cultura de cada família e como representação de um contexto único e determinante nas experiências de vida de cada um. Ademais, vale ressaltar que a vida familiar e em sociedade é, intrinsecamente, um processo de constante aculturação, no qual nossos pensamentos e ações são moldados pela cultura e incidem sobre ela e se alteram de acordo com o desenrolar da história.

Ao considerarmos que a história é produtora da cultura, faz-se necessário contextualizar este estudo dentro de aspectos gerais da história social e familiar brasileira.

Quatro trabalhos, publicados entre 1928 e 1942, alcançaram, sem dúvida, o status de consenso acadêmico (Morse, 1995; Borges, 1994; Armstrong, 2000; Vainfas, 1999; Rezende, 2008; Cândido, 1998) sobre a formação de uma identidade nacional brasileira: Retrato do Brasil, editado em 1928 por Paulo Prado (1981); Casa-grande & Senzala (1933) de Gilberto Freyre; Raízes do Brasil, publicado em 1936 por Sérgio Buarque de Holanda (1995); e Formação do Brasil Contemporâneo, publicado em 1942 por Caio Prado Junior (1967).

O período colonial (de 1500 a 1822) delineou a formação econômica, política, social e cultural do caráter nacional do país. De acordo com Freyre (1933), a colonização do Brasil foi única quando comparada a outros territórios em dois aspectos: a implementação de sesmarias e a mestiçagem. A política de sesmarias permitiu aos cidadãos portugueses estabelecer a propriedade e cultivar grandes extensões de terra e, portanto, transplantou várias famílias de Portugal para o Brasil tornando o novo mundo a sua nova casa. De acordo com Prado Jr. (1967), a estratégia de ocupação portuguesa contribuiu para a desigualdade social e originou a formação de latifúndios, o que continua a ser um problema até hoje. Além disso, esses vastos territórios eram autossuficientes e não estavam sob o escrutínio do direito público. Alimentos, roupas, mobiliário, educação religiosa e geral estavam disponíveis dentro da propriedade e fornecidos pela família patriarcal. Assim, a necessidade de indivíduos comuns terem vínculos pessoais com essas famílias foi muito importante para sua sobrevivência. Freyre (1933) observa:

A família - não o indivíduo, nem mesmo o Estado ou qualquer empresa comercial - é, desde o século XVI, o maior fator de colonização; a família é a unidade produtiva, o capital que trabalha o solo, instala as fazendas, compra escravos, gado, ferramentas; a força social que se transforma em política; a aristocracia colonial mais poderosa das Américas. (Freyre, 1933, p.19)

Apesar da segregação racial e do extermínio, Freyre (1933) afirma que o processo de colonização no Brasil contrastava com a experiência colonial no México, no Peru ou na América do Norte, uma vez que a população nativa não era apenas uma força de trabalho, mas sim uma solução para que Portugal se apropriasse do Brasil através da formação da família, conhecida como cunhadismo. Embora tal mestiçagem fosse, primordialmente, produto de ideais dominantes, a falta de mulheres brancas e o desejo de mulheres nativas de ter filhos que acreditavam ser de superioridade racial contribuíram para o enredamento étnico tão característico do Brasil (Abreu, 1924).

A família é uma das unidades sociais mais respeitadas no Brasil. Historicamente, as famílias brasileiras foram caracterizadas por possuírem um vasto número de indivíduos como parte dela: pais, filhos, avós, tios, sobrinhos, sogros, membros religiosos, servos e amigos

próximos. O modelo familiar patriarcal satisfazia as necessidades de uma sociedade rural em que as grandes propriedades de plantação funcionavam de forma semelhante aos feudos. Além de ser formada por famílias extensas, o modelo familiar patriarcal caracterizava-se por hierarquias definidas, nas quais o pai representava a mais alta autoridade. (Freyre, 1933; Holanda, 1995). Embora as famílias no Brasil estejam passando por mudanças trazidas pelos desafios modernos, o modelo de família patriarcal ainda é considerado uma referência (Machado, 2001).

Em uma sociedade marcada pela valorização do masculino, como o Brasil, o legado da figura patriarcal ainda contribui para a dinâmica das famílias. DaMatta (2004) retrata a família brasileira de forma vertical, na qual os homens são colocados no extremo superior da linha hierárquica, seguidos por crianças e finalmente por mulheres. A autoridade hierárquica no Brasil está presente em três arenas distintas que são mutuamente influentes: o social, o familiar e o religioso. Embora os brasileiros tentem encontrar formas de superar as dificuldades trazidas pelas diferenças hierárquicas, o ambiente social é permeado por tais diferenças. A ferramenta de navegação – ‘você sabe com quem está falando?’ - é um exemplo da inclinação que os brasileiros têm ao se colocarem em uma ordem hierárquica.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), quase 87% da população é católica. O catolicismo exerce uma forte influência na vida dos cidadãos e é responsável por moldar os valores que são absorvidos pelas famílias. A hierarquia é um conceito importante dentro da religião católica, que é ilustrada pelos vários níveis entre a humanidade e Deus. Numa sociedade em que os valores sociais e religiosos seguem o posicionamento hierárquico, é natural que as famílias tenham também a tendência de se estruturar hierarquicamente.

Esta breve contextualização histórica não tem como intenção generalizar as experiências das crianças e famílias que fazem parte deste estudo, e sim, tecer um pano de fundo que auxilie na compreensão de indivíduos e instituições que estejam inseridas neste contexto histórico e cultural. A experiência de crescer no Brasil é dependente da personalidade, pais, irmãos, escola, cuidadores e amigos que esta criança venha a ter. Ademais, seguindo as ideias principais da Teoria Histórico Cultural, preconizada por Vygotsky (1978), que moldam nossa análise, acreditamos que os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças são processos dinâmicos e interrelacionais em que o indivíduo é afetado e afeta o contexto sócio-histórico-cultural em que está imerso. Se conceitos e ações são alcançados como resultado das experiências sociais e intelectuais em constante evolução dos participantes, pode ser mais fácil entender o que cada participante está

transmitindo quando levamos em consideração seus valores culturais. Ao descrever sua crença de que a cognição individual é social e culturalmente mediada, Vygotsky (1978) sugere:

Assim como os sistemas de ferramentas, os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistemas numéricos) são criados por sociedades ao longo da história humana e mudam com o tipo da sociedade e o nível de seu desenvolvimento cultural. A internalização de sistemas de signos produzidos culturalmente traz transformações comportamentais e forma a ponte entre as formas iniciais e posteriores de desenvolvimento individual. Assim, na tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança de desenvolvimento individual está enraizado na sociedade e na cultura. (Vygotsky, 1978, p.7)

2.3 O processo de migração de crianças no Brasil

É importante ressaltar que o tema migração se faz atual, especialmente no Brasil, que comprova em seus dados estatísticos um aumento populacional de migrantes, com números crescentes a cada ano (Martuscelli, 2014).

O Brasil é um país com uma forte legislação para refugiados e apesar de haver limitações nas políticas públicas oferecidas ao migrante em geral, existem diversas entidades e associações brasileiras (públicas e não públicas) que oferecerem amparo à sobrevivência para os recém-chegados, fornecendo materiais básicos para o dia-a-dia. Entretanto, o assistencialismo não consegue atingir integralmente as necessidades de uma vasta população em seu processo de adaptação.

Embora os trabalhos acadêmicos brasileiros sobre crianças migrantes em transição para a escola sejam escassos, os artigos científicos que encontramos, por ocasião da escrita deste trabalho, refletem uma discussão sobre quais são os espaços construídos para estas crianças migrantes em seus processos de aculturação e como suas novas dinâmicas junto à família e à escola podem auxiliar em sua adaptação à nova realidade. Vale ressaltar que a criança pode aparecer como secundária no estudo de migração, entretanto muitas vezes ela é o real motivo da migração, seja por educação, melhor estilo de vida, novas oportunidades ou um futuro melhor.

Segundo Teixeira e Santana (2012), a vivência de novos espaços e relações marcam o desenvolvimento da criança migrante que pode, num processo dialético, transformar estes novos espaços e relações ao mesmo tempo em que é transformada por eles. O processo de migração traz uma série de fatores estressantes e adaptativos que começam na saída do local de origem, passam pela chegada ao local de destino e se prolongam na longa trajetória de

apropriação e adaptação ao espaço novo. Todos esses fatores vivenciados pela família, de certa forma, podem ser associados ao eventual estresse da criança que vivencia e compreende seus sentimentos e emoções a partir do convívio e referencial familiar (Mota Cardoso et.al., 1999).

Para Santana e Barusso (2010), as crianças migrantes vivenciam uma espécie de apropriação social da nova cultura ao serem inseridas no contexto escolar. A forma como a escola é representada, pelas expectativas familiares, expressa que a instituição é idealizada como o fator principal de inclusão, integração e contato, desempenhando papel fundamental para a criança e família. Porém, como aponta Ramos (2006), tais expectativas e esperanças podem sofrer fortes impactos, uma vez que a escola pode frequentemente apresentar elementos de reprodução de estereótipos, preconceitos e exclusão com relação à criança migrante.

A migração se apresenta como um evento que envolve instabilidades na organização familiar e social acentuando questões emocionais, sociais, culturais e linguísticas. A vulnerabilidade das crianças perante as mudanças de modo geral, demandam uma série de manejos específicos, seja no contexto familiar ou escolar, assim como nos diversos setores em que a criança é inserida. Para exemplificar tais aspectos Santana e Barusso (2010) apontam para a conscientização da família migrante sobre a escola e sua importância, o uso de tarefas extras para que pais participem do que está sendo explorado e aprendido pela criança, a retomada constante dos conteúdos trabalhados em sala de aula com a finalidade de dar segurança, salas de avanço, além de muita paciência e carinho perante o processo de desenvolvimento escolar e social da criança migrante. Para Mota et.al. (1999) tais manejos são desafiadores para a família que também se encontra em momentos estressantes de instabilidade nos diferentes setores da vida, considerando então a importância da escola neste processo.

O professor muitas vezes é o principal agente de transição de uma criança migrante o que exige uma constante busca de estratégias que promovam a interação e inclusão dos alunos, apresentando, ao mesmo tempo, a riqueza das trocas de diferentes experiências e as semelhanças que os alunos possuem, o professor pode desenvolver a empatia e a tolerância no convívio dentro da instituição escolar (Santana e Barusso, 2010).

Entre as considerações de Martuscelli (2014) se encontra a afirmação de que é fundamental a liberdade de expressão no espaço em que a criança migrante está inserida, é preciso garantir que esta possa falar, ser escutada e considerada para que então haja um desenvolvimento franco, advindo de espaços participativos.

Assim, podemos considerar que há um trabalho de via dupla: de um lado os alunos, os migrantes e os nativos, criam estratégias de interação; do outro os profissionais/educadores devem estar constantemente atentos aos novos movimentos e facilitar o processo (Silva et. al., 2015).

No entanto, a realidade brasileira se apresenta como um sistema complexo de barreiras linguísticas e burocráticas que se entrelaçam e desencadeiam em um ciclo que desafia e desampara o migrante que busca a educação dos filhos e conseqüentemente a entrada da criança em um novo contexto escolar pode se tornar mais um desafio. O trabalho de Cotinguiba e Cotinguiba (2014) denuncia que a falta de instituições brasileiras que garantam o auxílio e orientação para as famílias migrantes formam barreiras políticas e sociais que desgastam a busca de oportunidades de adaptação da criança no contexto escolar.

Santos et. al. (2015) consideram que a equipe pedagógica se sente desafiada, inclusive pela ausência de políticas públicas que corroborem com a inserção escolar de crianças migrantes. A migração para o Brasil tem crescido gradativamente, contudo, sem a preparação adequada dos profissionais que recebem estes alunos, a transição para a escola da criança torna-se um processo novo e complexo para todos os envolvidos, trazendo inclusive a reflexão sobre a necessidade do incremento de pesquisas como esta sobre o tema.

3. Referencial Teórico

Cameron, Theron, Ungar e Liebenberg (2011) identificaram uma série de tensões culturais e contextuais na vida de crianças e jovens resilientes que lhes permitem prosperar. No presente estudo, vamos investigar como esses fatores interagem e transacionam entre si para promover o bem-estar psicossocial de crianças em processo de alfabetização. A ecologia do desenvolvimento humano pode nos ajudar a entender as especificidades do contexto do ambiente, o processo de migração e a transição para a escola de uma criança migrante.

No sentido acadêmico, a ecologia estuda as relações entre organismos e ambientes. “Ecologistas exploram e documentam como o indivíduo e seu habitat modelam seus desenvolvimentos mútuos” (Garbarino, 2000, p.34). Porém, Urie Bronfenbrenner propõe um modelo para estudar a ecologia, isto é, emprega-a para compreender um aspecto específico do organismo humano: seu desenvolvimento.

O fato de Bronfenbrenner ter enfoque privilegiado neste estudo, decorre tanto da importância que ele atribui às políticas públicas, quanto ao fato de ele dirigir grande atenção

aos processos que ocorrem no meio ambiente. Já na apresentação de seu livro (versão em português, datada de 1996), o autor afirma: “A segunda lição que aprendi a partir do trabalho em outras sociedades é que as políticas públicas têm o poder de afetar o bem-estar e o desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner, 1996, p.ix). Portanto, assim como seu próprio livro evidencia, o estudo do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner não ocorre no contexto experimental, mas em contexto natural. Consideramos, então, que a migração se constitui em um evento importante na vida de crianças, famílias e escolas que carecem do amparo de políticas públicas específicas que deem conta da condição particular desse grupo de crianças.

Bronfenbrenner (1996) define a ecologia do desenvolvimento humano como:

[...] o estudo científico da acomodação progressiva mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (Bronfenbrenner, 1996, p.18).

A proposta da ecologia do desenvolvimento humano é oferecer, então, uma maneira de compreender o processo de desenvolvimento, apresentando uma teoria das interconexões ambientais e seus impactos sobre o crescimento psicológico.

Ao contrário do que vemos em outras teorias da Psicologia Desenvolvimental, Bronfenbrenner (1996) não descreve a evolução dos processos emocionais, cognitivos e sociais; antes, aponta que para um maior entendimento dos processos intrapsíquicos e interpessoais, que envolvem o desenvolvimento humano, faz-se necessário, também, investigar os ambientes concretos em que os seres humanos vivem e interagem: os imediatos e os mais remotos.

Nos dizeres de Robert Myers (1992), o livro de Bronfenbrenner *Ecologia do desenvolvimento humano*, concentra-se mais na descrição e análise dos processos relativos à acomodação ao ambiente, e assim procedendo “apoia-se inteiramente na Psicologia Social, Sociologia e Antropologia – mais do que na Psicologia” (Myers, 1992, p.66).

De acordo com a ecologia do desenvolvimento humano, processos desenvolvimentais ocorrem nos meios imediatos das relações humanas e são profundamente afetados pelas condições e eventos dos meios mais amplos nos quais estão inseridos.

Três componentes dessa concepção de desenvolvimento humano são destacados pelo autor: a concepção de pessoa, como sendo ativa; a reciprocidade (ou interação) entre pessoa e meio ambiente; a concepção ampliada de meio ambiente (Bronfenbrenner, 1996).

Nos dizeres do autor: “o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (Bronfenbrenner, 1996, p.5).

No nível mais interno do ambiente ecológico encontra-se o microsistema, que compreende a pessoa em desenvolvimento e suas relações primárias, que ocorrem sem mediação. Nesse nível de complexas interrelações, o indivíduo pode experimentar atividades, papéis e relações interpessoais em um ambiente com características específicas, no qual a interação face a face é especialmente vivenciada. No microsistema, o “experimentar” é o verbo de ordem, já que o ambiente não é constituído apenas por suas características objetivas, mas, principalmente, pela percepção que o indivíduo tem do ambiente no qual está inserido. Para isso, baseado na teoria sistêmica de Kurt Lewin, Bronfenbrenner (1996) afirma que para perceber o ambiente no qual está inserida a pessoa tem que vivenciá-lo e, quanto mais experienciá-lo, melhor.

Nesse nível, as conexões entre as outras pessoas presentes no ambiente e a natureza desses vínculos têm influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento, por meio de seu efeito naquelas que interagem com ela de modo imediato.

O mesossistema é o próximo nível do ambiente ecológico, formado por vários microsistemas que se inter-relacionam. No mesossistema, a pessoa em desenvolvimento participa ativamente de dois ou mais ambientes. As interações no mesossistema podem assumir uma característica de rede social, na medida em que se ampliam com a entrada do indivíduo em outros ambientes.

No exossistema estão incluídos o microsistema e o mesossistema. O indivíduo em desenvolvimento não participa ativamente desse (s) ambiente (s). No entanto, pode ser afetado ou afetar os fatos que ocorrem nesse nível. As principais instituições sociais, estruturadas ou espontaneamente organizadas, fazem parte desse nível. Esse é o mundo da vizinhança, do trabalho, da escola, e nele estão incluídos os transportes, as comunicações e as agências governamentais. No exossistema a criança migrante pode encontrar uma escola que a apoie ou, que na mesma medida, a exclua.

No nível mais externo está o macrosistema, que é formado por todos os outros níveis, influenciando e sendo influenciado por eles. Aqui, as contradições existentes no micro, no meso e no exossistema são reelaboradas e fixadas, o que dá margem para o surgimento de estigmas e discriminações sociais. Dele fazem parte a cultura, as políticas públicas e a ideologia (conjunto de valores) de uma sociedade.

O macrossistema pode ser caracterizado e analisado como espirais de ideologia, que oferecem a motivação e o significado para as redes sociais, para as atividades, para os papéis e para as inter-relações. A atuação do macrossistema abrange os sistemas econômico, social, educacional, legal e político, que são manifestados concretamente nos níveis mais internos (micro, meso e exossistema).

O Brasil, como já apontado anteriormente, possui em sua história uma miscigenação de cores, culturas, religiões, costumes, contudo, apesar do histórico de diversidades no país, muitos brasileiros desenvolvem uma visão etnocêntrica, se tornando reprodutores da ideologia de discriminação perante o que é novo e diferente, o que pode resultar em uma influência do macrossistema em cisões na sala de aula entre migrantes e nativos, além de desmotivação e desadaptação dos alunos migrantes, uma vez que o processo etnocêntrico também está presente nos próprios profissionais inseridos no contexto escolar, o que pode dificultar ainda mais o processo.

Bronfenbrenner (1996), baseado nas ideias construtivistas de Piaget, descreve como se desenvolvem os aspectos de percepção da realidade para a criança em relação a seu envolvimento com o meio ambiente físico e social. Segundo ele, a princípio o bebê tem apenas a capacidade de perceber o microsistema, mais especificamente, sendo um ambiente de pessoas e objetos que o influenciam diretamente. Conforme vai crescendo, a criança pequena começa a desenvolver um senso de mesossistema, tornando-se consciente das relações entre as pessoas e os eventos do ambiente, que não envolvem a sua participação ativa. Com a aquisição da linguagem escrita e falada, adicionada à capacidade de reconhecer as possibilidades de relações entre os ambientes, ela passa a compreender a natureza dos eventos em ambientes nos quais ainda não entrou, como a escola (exossistema).

Esse modelo topográfico do ambiente ecológico pode nos ajudar na compreensão dos dilemas enfrentados na busca de melhores saídas para a criança, em função do processo de migração de sua família.

Para compreender mais a fundo este processo é importante entender o funcionamento dos microsistemas e das díades, pois mesmo que as atividades das pessoas se restrinjam ao meio ambiente imediato, elas podem, através das relações com outras pessoas, assumir uma elevada de complexidade (Bronfenbrenner, 1996).

No microsistema, uma das relações importantes para a análise é a díade. Ela, com seu componente de reciprocidade, constitui um ponto importante para o desenvolvimento, servindo de base para as outras formas de relações como as tríades e as tétrades. O componente de reciprocidade nas relações estabelecidas fornece pistas concretas para a

compreensão das mudanças desenvolvimentais, não apenas nas crianças, mas nos adultos, que são os seus cuidadores primários: mães, mães substitutas, pais, avós, funcionários da instituição, assim por diante.

As díades, descritas por Bronfenbrenner (1996), podem ser de três tipos: a observacional; a de atividade conjunta e a primária.

A díade observacional ocorre quando um membro está prestando atenção nas atividades do outro e este segundo nota e reconhece essa atenção, fornecendo explicações e comentários ocasionais sobre sua atividade para o observador.

Já a díade de atividade conjunta, se estabelece quando os membros se percebem como fazendo alguma coisa em conjunto, o que não quer dizer que estejam fazendo a mesma coisa, mas desempenham funções diferentes na mesma atividade. Bronfenbrenner (1996) cita o exemplo de uma mãe que lê para a seu filho enquanto este nomeia as gravuras do livro, quando solicitado pela mãe. Esse tipo de díade envolve uma série de relações, como a influência mútua entre os participantes da díade e o domínio de um indivíduo pelo outro em determinada atividade.

Por sua vez, a díade primária é aquela que ainda continua a existir para os dois participantes, mesmo quando ambos não estejam perto. Eles sentem falta um do outro e continuam a influenciar o comportamento do outro membro. Essa díade tem um forte componente emocional, pois o que liga a dupla são os sentimentos.

As díades podem ser combinadas, isto é, em uma díade primária (como em uma relação mãe-filho) podem ser realizadas atividades conjuntas e observações.

Para Bronfenbrenner (1996), a díade primária é fundamental para o processo de desenvolvimento. O autor acredita que é mais provável que a criança adquira os valores, os conhecimentos e as habilidades de uma pessoa com a qual estabeleceu uma díade primária, do que com outra pessoa que não tenha nenhum significado emocional para ela.

A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém a quem a pessoa desenvolveu um apego emocional sólido e duradouro, e quando o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento. (Bronfenbrenner, 1996, p.49).

Bronfenbrenner (1996) argumenta que no microsistema as inter-relações vão além da díade e atribui igual importância aos sistemas N+2, que são as tríades, tétrades e as estruturas interpessoais mais amplas. Na verdade, afirma que para o adequado funcionamento da díade no processo de desenvolvimento é necessário o envolvimento de uma terceira pessoa, como o

pai na díade mãe-filho. Todavia, se essa terceira pessoa está ausente ou desempenha um papel perturbador, o sistema de desenvolvimento pode ser quebrado.

3.1. As transições ecológicas

A definição de transição ecológica fornecida por Bronfenbrenner (1996) refere-se a mudanças de papel e/ou do ambiente, que modificam a posição que o sujeito ocupava nele. Durante toda a vida, o sujeito passa por transições ecológicas, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento, pois elas envolvem mudanças de comportamentos e atitudes esperadas para o cumprimento de determinados papéis sociais.

As transições ecológicas mais comuns são o nascimento de uma criança, que se insere em determinada família, cujos membros sofrem mudanças de papéis; a entrada na escola ou na creche; a entrada ou saída de um emprego; o casamento; e, no caso deste estudo, a migração. Uma hipótese enfatizada por Bronfenbrenner (1996) é que quando ocorre uma mudança de papel em um dos membros da díade, o outro também muda, além de ambos modificarem o ambiente. Em um processo dialético, pensamos que a mudança de ambiente também traz uma mudança importante para as díades.

3.2. O processo de desenvolvimento

O ser humano é bastante versátil e capaz de se adaptar e viver em ecologias hostis e difíceis. Possui, ainda, a incrível capacidade de transformar o ambiente para melhor poder se desenvolver. Porém, para que ocorra o desenvolvimento, é necessário que o indivíduo esteja inserido em um dado ambiente, ou seja, em um contexto. O desenvolvimento não ocorre no “vácuo” (Bronfenbrenner, 1996).

Para Bronfenbrenner, desenvolvimento é uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, ou, em outras palavras:

O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (Bronfenbrenner, 1996, p. 23)

Verifica-se que o processo de desenvolvimento se dá através de mudanças produzidas nas atividades e/ou concepções do sujeito, que as aplicam em outros ambientes, podendo ser

notado, também, por meio da atividade molar, que “é um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente” (Bronfenbrenner, 1996, p.37). Assim, as atividades molares são manifestações externas de crescimento psicológico.

O desenvolvimento para Bronfenbrenner sempre é “positivo”; para ele, dificilmente a pessoa não se desenvolve ou se desenvolve de forma contrária aos princípios sociais.

4. Objetivos e hipótese

4.1. Objetivo Geral

A pesquisa teve como objetivo analisar as experiências escolares de cinco crianças (três meninos e duas meninas) migrantes, que vivem atualmente no Brasil. As crianças participantes desta pesquisa foram previamente identificadas como adaptadas e com sucesso no novo contexto ecológico (Cameron, 2011). O estudo buscou desenvolver uma compreensão fundamentada de como essas crianças se adaptam e vivem interculturalmente.

4.2. Objetivos Específicos

Identificar e analisar os fatores dentro da comunidade escolar, do ambiente doméstico e de outros locais que facilitam experiências bem-sucedidas de integração inicial das crianças e famílias em transição.

Este estudo observacional e qualitativo valeu-se de técnicas fotográficas e de filmagem digital, observações, caderno de campo e entrevistas, a fim de entender um "Dia na Vida" de crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, migrantes, em transição para um novo contexto ecológico, objetivando o entendimento de como elas navegam em seu ambiente escolar relativamente novo e nos contextos culturais de suas comunidades de origem.

4.3 Hipótese

A hipótese levantada inicialmente neste trabalho foi de que a criança migrante bem-sucedida em seu ambiente escolar, além de um repertório próprio, conta com o apoio não só de sua família, mas também de educadores e profissionais da educação.

5. Método de coleta e de análise dos dados

Os procedimentos propostos são baseados em pesquisas anteriores, realizadas fora do Brasil, sobre crianças (Gillen & Cameron, 2010), adolescentes migrantes (Cameron, 2011) e na pesquisa piloto sobre um dia na vida de crianças pré-escolares (Phillips & Cameron, 2012).

Adaptações são necessárias para acomodar o *habitus* de escolas e casas de crianças de seis/sete/oito anos de idade, migrantes, em transição para a escola. O intuito da pesquisa foi capturar o desenvolvimento saudável. Consequentemente, as crianças escolhidas demonstraram a adaptação positiva de acordo com suas comunidades. Gostaríamos de enfatizar que não partimos de um modelo pronto de adaptação, mas da indicação de professores e escolas de crianças tidas como bem-sucedidas em sua transição para a escola, informação esta corroborada por suas famílias.

Esta pesquisa contou com algumas fases para a coleta de dados e da análise de seus resultados:

Fase 1. Aprovação ética da pesquisa, levantamento bibliográfico temático sobre a produção brasileira.

Fase 2. Após a aprovação ética, foi realizado o levantamento e contato com escolas para a identificação dos participantes. Foram selecionadas para esta pesquisa cinco crianças migrantes, indicadas por seus professores como tendo sucesso em seu processo escolar.

Fase 3. Após a assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido, tanto pelas famílias e educadores, quanto pela escola, foram agendadas visitas preliminares na casa e sala de aula das crianças, a fim de garantir a coleta dos dados visuais, o que foi realizado posteriormente em uma outra etapa da pesquisa. Nesta fase, educadores, pais, irmãos e crianças participantes foram entrevistados livremente sobre suas expectativas a respeito da transição para a escola (começando com a questão: qual a sua expectativa sobre a escola? Ou: qual a sua expectativa sobre a criança na escola?). Dados sobre a família e informações sobre a sala de aula foram coletados. As crianças receberam, também, a instrução para utilização de uma câmera digital, para registrar o seu cotidiano durante uma semana. Nesta fase, uma data para a filmagem foi agendada.

Fase 4. Dois pesquisadores realizaram a filmagem de um "Dia na Vida" de cada uma das crianças, um diário de campo também foi elaborado, bem como o mapeamento ambiental. Neste dia as câmeras digitais foram recuperadas.

Fase 5. Os dados da gravação do Dia na Vida de cada criança foram compilados em um vídeo com duração de 30 minutos.

Fase 6. O vídeo foi exibido aos participantes, que ofereceram comentários e reflexões sobre cada passagem da compilação e suas perspectivas gerais do dia filmado. É muito importante ressaltar que as crianças e as famílias se divertiram muito assistindo ao vídeo. Esta etapa foi áudio gravada.

Fase 7. Dados das entrevistas iniciais (transcritas), os dias filmados, as notações de campo, as compilações, os comentários gravados e as fotos foram sistematizados. Temas emergentes foram destacados para subsidiar a construção de categorias de análise, que foram fundamentadas nos dados levantados, assim como na teoria que embasa este estudo. A pesquisa produziu um material muito vasto e aprofundado.

5.1 Sobre o método

O método busca compreender quais elementos na vida diária dos participantes favorecem esse sucesso. Nossa metodologia utiliza o conceito do dia, o que mostra que o interesse desta pesquisa está em entender os elementos do cotidiano que levam a um desenvolvimento bem-sucedido. Portanto, procuramos não utilizar o método para impor algum tipo de compreensão, ou mesmo para medir tais características. Ao contrário, buscamos compreender e construir essas noções de bem-estar pela análise dos dados, considerando as múltiplas vozes dos participantes da pesquisa (incluindo os familiares) (Gillen & Cameron, 2010).

Como uma pesquisa internacional, sabe-se que existem limitações e adaptações a serem consideradas sobre a metodologia proposta. Além disso, o estudo não tem como objetivo comparar, generalizar ou apontar um caminho mais apropriado de desenvolvimento. Tudge (2008) adverte que "existe heterogeneidade dentro de cada sociedade e não devemos permitir a representação de um 'grupo' representar o todo"(Tudge, 2008, p.6, p.44). Devido a isso, é fato que crescer em uma cidade como São Paulo, grande, globalizada e diversificada, oferece experiências diferentes dependendo da família a que se pertence, da localização de sua casa, e ainda considerando as próprias características pessoais do indivíduo, como, por exemplo, a personalidade e o temperamento. O contexto em que estamos interessados é aquele que contém a criança e a família em sua "comunidade cultural" - termo que nos permite evitar generalizações para especificar a observação de alguns membros da comunidade em seu contexto.

Nossa preocupação reside em quão evidentes são os valores implícitos e explícitos de cada família para seus filhos, e como essas interações acontecem, considerando que essas crianças afetam a noção da família sobre "uma criança próspera" (Gillen & Cameron, 2010).

A fim de explorar os diferentes ângulos, por meio do envolvimento de um grupo internacional e multidisciplinar, foi reconhecido que o meio ecológico oferece compreensões etnográficas que podem ser trazidas para este trabalho. Uma pesquisa psicológica que é feita em vários países pode ser chamada de "cross-cultural". Este projeto, por sua vez, se encaixa mais adequadamente no conceito de "cross-contextual", uma vez que esta metodologia não foi projetada para conter suposições gerais que têm como base um estudo intercultural, no qual comparações significativas entre especificidades e variáveis isoláveis podem ser feitas. No entanto, com o compromisso que temos como psicólogos culturais - que colaboram para a compreensão do desenvolvimento inicial - o termo "cultural" é a nossa opção (Gillen & Cameron, 2010, p.13).

Nós nos esforçamos para refletir a interação das crianças em seu ambiente doméstico durante o dia usando uma câmera de vídeo como instrumento. Acreditamos que esta estratégia nos proporcionou inúmeras oportunidades para a valorização do desenvolvimento do bem-estar em suas diversas formas de manifestação (Whiting, 1963). Apesar do intervalo de tempo e da metodologia do empreendimento não permitir que seja uma pesquisa totalmente etnográfica, nossa combinação cuidadosa de múltiplos métodos alinhados enriquece o estudo em diferentes pontos de vista. Os dados foram coletados por uma única câmera e anotações feitas durante o dia. O tempo foi investido com a família, que incluiu entrevistas e discussão do vídeo, devidamente registrados, gerando novos dados a serem analisados.

5.2 Sobre os participantes

Este tópico descreve sucintamente nossos participantes de pesquisa e suas famílias (os nomes são fictícios, conforme procedimentos éticos utilizados).

Caio

Caio é um menino de oito anos que vive em uma casa alugada na cidade de São Paulo, na Zona Norte, com seus pais e sua irmã mais velha. A família, original do norte do país, possui parentes próximos, mas que não residem com eles, embora vivam na mesma comunidade. A criança começou a frequentar a escola aos dois anos de idade e agora está no

segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, o que equivale à primeira série do ensino formal em outros países.

Sua mãe tem 38 anos de idade e estudou até a 6^a série e trabalha como balconista. O pai tem 41 anos, estudou até a 5^a série, trabalhou no campo, como motorista e como padeiro, e hoje é carpinteiro. Ambos os pais passam o dia no trabalho, saindo cedo e voltando tarde da noite, deixando Caio aos cuidados de sua irmã mais velha. O pai dedica tempo ao filho antes que vá para a cama, quando eles costumam ler um versículo bíblico juntos. A irmã tem treze anos e está na oitava série. A criança e sua irmã passam muito tempo juntos. Durante este tempo, quando ele está fazendo algum tipo de atividade - estudando ou brincando, por exemplo - ela normalmente pára o que está fazendo para ajudá-lo. Quando Caio escreve algo errado, ela o ajuda a corrigir. Este tipo de interação acontece em casa, uma vez que os irmãos não têm qualquer contato na escola.

Todos eles falam português e são protestantes, atualmente congregando na Igreja Universal do Reino de Deus. O pai de Caio deseja que seu filho se torne ministro, para que “ele espalhe a palavra de Deus às pessoas”, para isso, a criança vai para a Escola Bíblica Infantil três vezes por semana. Além disso, os pais também investem em outras habilidades do filho, colocando-o em uma escola de futebol. Seus pais encorajam Caio a ser independente, começando com pequenas tarefas, como se vestir sozinho, por exemplo. No entanto, o menino é considerado muito jovem para ajudar com o trabalho doméstico, sendo sua única tarefa em casa tirar suas roupas quando ele vem da escola e dobrá-las. Além disso, é exigido da criança a realização das lições de casa, o que, de acordo com os pais, Caio cumpre com prazer. Os pais afirmam que a criança gosta de ir à escola e que ele nunca se atrasa, acrescentando que ele não é uma pessoa preguiçosa.

Mesmo vivendo em uma zona econômica de baixa renda, a família não recebe assistência governamental, sendo mantida pela renda de ambos os pais. Caio nunca apresentou nenhum problema grave de saúde.

Estela

Estela é uma menina de seis anos que vive com seus pais e sua meia-irmã de 16 anos, na Zona Norte de São Paulo. A família de Estela é do nordeste do Brasil. Seus pais costumam sair cedo para o trabalho e a criança passa o dia na casa da avó, localizada na mesma rua em que reside a família. A avó perdeu a visão, como consequência do diabetes e vive com outro filho, que trabalha durante o dia. A menina está no primeiro ano do Ensino Fundamental de

uma escola pública e estuda no período vespertino. Durante as manhãs e noites Estela fica com seu pai e com seu tio.

Sua mãe tem 33 anos de idade, trabalha em telemarketing durante o dia e também estuda Administração à noite. O pai, por outro lado, já se formou em Radiologia. Ele tem 30 de idade e hoje trabalha em um hospital. A renda da família vem principalmente do salário da mãe. Além disso, recebem ajuda governamental do Programa Bolsa Família. Ambos são católicos, mas sua filha mais velha é protestante.

Devido à cegueira, a avó tornou-se incapaz de executar, de forma independente, várias tarefas, permanecendo a maior parte do tempo deitada devido à dificuldade para se locomover na casa. Estela passa o dia com sua avó e, apesar de ter apenas seis anos, a ajuda a se alimentar, tomar seus remédios e se locomover. De acordo com seu pai, a família não lhe pede nada além de fazer o dever de casa. Notou-se que a menina gosta de ajudar, não só em casa, mas também na escola: a garota parece auxiliar seus colegas de classe e a professora, que a escolheu para ser a assistente das aulas, ficando encarregada de entregar o material aos colegas, no dia de nossa filmagem.

Segundo o pai e a avó, logo que Estela chega em casa, começa a fazer sua lição de casa com a ajuda do tio. De acordo com o pai, fazer a lição assim que volta da escola facilita sua aprendizagem. Ele também diz que a televisão da casa, que permanece ligada durante todo o dia, é desligada durante o tempo em que a menina faz a sua lição de casa. Na escola, durante a maior parte da aula, Estela parece centrada e interessada em suas atividades.

Vitória

Vitória mora com sua mãe na zona sul da cidade de São Paulo, seus pais são divorciados. Sua mãe trabalha em um escritório e é formada em engenharia, além disso, está fazendo um curso de especialização pela Universidade de São Paulo, USP. A mãe optou por não fornecer informação sobre a atividade profissional do pai à equipe de pesquisa. Vitória nasceu no Sul do país. Os pais de Vitória são pertencentes à classe média alta e a moradia indica condições econômicas abastadas. Os pais revezam a guarda da menina nos finais de semana, sendo um final de semana do pai e o outro da mãe.

Constantemente, pelo menos uma vez ao mês, Vitória e sua mãe viajam para a casa de seus avós, onde têm contato com primos e tios, além da cultura originária de sua família. Mesmo tendo vindo muito cedo para São Paulo, percebe-se a grande influência da cultura sulista em seu cotidiano, desde o vocabulário, até certas atividades e interações sociais.

A rotina de Vitória começa logo cedo. Por volta das seis horas da manhã sua mãe a acorda, ela toma banho, se arruma para a escola sozinha e assiste a desenhos na televisão enquanto sua mãe penteia seu cabelo, depois toma o café da manhã e em seguida arruma sua mochila para ir à escola. O trajeto é feito de carro e demora em torno de meia hora, sua mãe aproveita a oportunidade para informar a filha sobre o que ocorrerá no final de semana das duas. Na parte da manhã, como está em período integral na escola, suas atividades são mais livres e compartilhadas com alunos de outras turmas, sendo monitorada por auxiliares que também criam e sugerem brincadeiras e atividades.

O almoço é servido na escola e, após a refeição, suas aulas começam. Terminado o dia letivo, a mãe de Vitória a busca. Dependendo do dia, ou vão para a aula de balé juntas, ou voltam para casa.

No apartamento, ao chegar, Vitória toma outro banho sozinha, e, após se arrumar, brinca, depois assiste TV, janta e assiste mais um pouco de TV com sua mãe. Em determinado momento a TV é desligada e Vitória e sua mãe jogam algum jogo de tabuleiro juntas. Por volta das 21 horas, a criança vai para a cama, faz uma oração junto de sua mãe e dorme.

Percebe-se a importância da cultura para a mãe de Vitória e como ela é transmitida para sua filha, além de valores de independência e autonomia, sempre presentes tanto nos discursos quanto nas ações da mãe de Vitória em relação a ela.

Tiago

Tiago mora com sua mãe, seu pai, seus irmãos e seu tio, irmão do pai, na Zona Central da cidade de São Paulo. Há um cômodo para o tio e outro para a família, a qual é composta por cinco pessoas: os pais; Tiago, o primogênito, com 8 anos, em processo de alfabetização; seu irmão, com 7, também sendo alfabetizado; e sua irmã caçula, com cerca de 1 ano e 3 meses, natural do Brasil.

Seu pai tem 42 anos e é o provedor. Trabalha em um estabelecimento de assistência técnica e manutenção de aparelhos eletrônicos próximo à sua casa, junto ao seu irmão. A mãe, de 30 anos, é responsável pelo cuidado dos filhos, da residência e da alimentação de todos. Fazem parte de uma classe econômica de baixa renda e recebem assistência governamental por meio do Programa Bolsa-Família. Não possuem parentes próximos, mas sentem-se um tanto quanto acolhidos por terem feito algumas amizades no Brasil com pessoas da mesma nacionalidade.

Há quase dois anos, a mãe e os pequenos vieram do Oriente Médio e se estabeleceram em São Paulo, para morar com o pai e o tio que aqui estavam há três anos. Poucos meses depois, surgiu a oportunidade de se mudarem para Santos, uma cidade de praia no litoral sul do estado de São Paulo, onde moraram à beira mar, motivo de alegria e fonte de diversão para as crianças, que hoje sentem saudade. Em menos de um ano, retornaram à capital paulista, local em que se encontram atualmente.

A dinâmica da casa mantém-se praticamente inalterada desde o restabelecimento na cidade. A mãe acorda Tiago ao amanhecer, ele toma o café da manhã característico de sua cultura e vai para a escola acompanhado de seu pai. Caminham por aproximadamente vinte minutos, até a chegada à escola. Após o menino adentrar na escola, seu pai segue para o trabalho. O irmão intermediário também vai para uma instituição de ensino acompanhado pela mãe, a qual leva consigo a bebê de colo. Na hora do almoço, Tiago volta para casa de transporte público com sua mãe e sua irmã, ao passo que seu irmão retorna com o pai. A família se reúne nesse momento e à noite, para o jantar. Durante a tarde, as crianças costumam assistir televisão, brincar entre si com alguns brinquedos e comer guloseimas no cômodo de mais ou menos vinte e cinco metros quadrados. A mãe, por vezes, fica acompanhada por uma amiga. Já o pai, se encontra trabalhando até o anoitecer. A lição de casa costuma ser feita com o pai, à noite.

Tiago se mostra uma criança bastante reservada e quieta em sua casa. Já na escola, embora seja um dos alunos mais comportados da classe, interage com seus colegas, principalmente, com duas meninas que sentam próximas a ele. De modo geral, não o faz por meio da fala, mas por gestos e brincadeiras com o material escolar. No intervalo e antes do início das aulas, Tiago costuma brincar de pega-pega com seus amigos, correndo bastante pelo pátio. Em processo de conciliação com a língua portuguesa, comumente não faz uso da concordância entre as palavras, ou, ainda, do português. Apesar disso, segundo relato da professora, se entende com seus colegas mesmo um falando uma língua e outro respondendo em outra, situação interessante de se observar.

Apesar da cultura bastante diferente que hoje em dia os circunscreve e do período razoável que permanecem no Brasil, seus hábitos, a comida típica, a língua mãe, a tradição árabe e muçulmana de maneira geral, se faz muito presente o tempo todo. Os pais confiam no potencial de Tiago e acreditam que terá um futuro de sucesso, pois o consideram um menino dedicado e esperto.

Júlio

Júlio é um menino de 6 anos que vive na Zona Sul da cidade de São Paulo com seus pais e sua irmã mais nova. A família é oriunda do sul do país e reside atualmente em São Paulo. Por conta da profissão do pai, que é engenheiro civil, a família da criança muda-se frequentemente de cidade, tendo Júlio já morado em quatro Estados diferentes do país (São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Ceará). Júlio começou a frequentar a escola na Educação Infantil. Viaja junto com a família constantemente para o Paraná em visita aos avós maternos.

Sua mãe tem 40 anos e se formou em Publicidade e Propaganda, área na qual atuou durante algum tempo. Porém, por conta das frequentes migrações teve que interromper sua carreira algumas vezes. Na época da filmagem, a mãe não estava exercendo sua atividade profissional, dedicando-se integralmente ao cuidado dos filhos, provendo lazer, alimentação e transporte dos mesmos. Ela passa a manhã com seus dois filhos, brinca e conversa com eles – principalmente no momento das refeições, quando conta histórias e responde às questões que seus filhos lhe trazem. Também costumam descer à área térrea do prédio, onde encontram os amigos do condomínio. Após o almoço, as crianças vão para escola e permanecem durante o período tarde.

Júlio, sua irmã e sua mãe rezam durante o percurso. As duas crianças estudam na mesma instituição e estão em anos letivos diferentes por conta de suas idades.

O pai, por sua vez, encontra-se com a família à noite, após o trabalho. Costuma jantar com eles à mesa, exceto quando ocorre um imprevisto por conta das demandas de seu emprego. Apesar deste fato, costuma brincar e interagir com ambos os filhos antes de se deitarem e, às vezes, lhes conta histórias até pegarem no sono.

Júlio adora futebol e o seu dia é transpassado pelo tema. Ao acordar, no dia da filmagem, Júlio vestiu a camisa do seu time – o mesmo do pai. Jogou bola durante a maior parte do dia, ora sozinho, ora com os amigos; tanto na escola (antes e depois da aula), quanto no condomínio. Além disso, tem o hábito de assistir programas e jogos de futebol no computador. No dia da filmagem, o menino aguardou o dia todo pela chegada do seu pai para, enfim, jogarem futebol de botão.

No âmbito social, Júlio se mostra muito habilidoso, tanto na escola, quanto em casa. O menino é capaz de interagir e brincar não apenas com os pares da mesma faixa etária, mas também com crianças mais novas, mais velhas e adultos. Pôde-se observar isso quando, durante a manhã, ele brincava com sua mãe e sua irmã de pênalti. Primeiro a mãe ficou no gol para eles fazerem os lances e depois se retirou, dando lugar ao filho. Quando sua irmã chutava, ele – assim como a mãe fazia – não pegava gols que era capaz de defender e elogiava

os bons passes dela. Outro exemplo é o treino de futebol depois da aula, em que conversava e visivelmente se divertia com colegas de séries mais avançadas do que as dele.

Na sala de aula, Júlio possui seu grupo de amigos mais próximos, o que não o impede de interagir com outros colegas de classe nos momentos das atividades em sala e de recreação. Por conta desta sua característica, foi possível perceber que Júlio é bem-querido por todos que convivem com ele.

5.3 Desafios do método

Os pesquisadores acompanharam os participantes durante todo o dia, desde o momento em que acordaram até a hora em que foram dormir. Tal procedimento tinha como objetivo analisar a interação das crianças no cotidiano, compreendendo que dialeticamente ensinam e são ensinados, o que lhes dá repertório para o sucesso educacional. Partimos do pressuposto de que os pesquisadores envolvidos permaneceriam de modo mais neutro possível. Em outras palavras, eles interfeririam minimamente na rotina das crianças. Observou-se através da gravação que, apesar da pouca interação entre pesquisadores e crianças, sua presença provocou mudanças significativas no ambiente. Algumas vezes as famílias interagem com os pesquisadores e estas conversas tendiam a ser muito produtivas, dando aos pesquisadores dados relevantes para a análise. Cabe ressaltar que tanto a situação de filmagem, como a presença dos pesquisadores provocaram certas alterações no cotidiano tanto na casa das crianças, como na escola. Fenômeno natural em qualquer situação de pesquisa, considerando-se a impossibilidade de total invisibilidade dos pesquisadores e a situação não corriqueira de as crianças estarem sendo filmadas.

6. Análise e discussão de resultados

Após a sistematização de todo o material obtido e realização de leituras flutuantes dos dados (Bardin, 1977), algumas categorias surgiram como guia de análise: comunidade cultural; transição; reações emocionais; imitação e família; e escola e professores como agentes de transição.

6.1. Comunidade cultural

Uma categoria de análise que nos pareceu fundamental foi a de comunidade cultural, ou seja, contextos culturais que incluam as crianças, suas famílias, comunidade local, cuidadores, professores e demais contextos nos quais as crianças estejam inseridas.

Dentro da categoria de análise intitulada comunidade cultural, buscamos analisar o significado de suas rotinas diárias, ou seja, investigar como os valores implícitos e/ou declarados das famílias são evidentes em suas interações sociais e materiais com os filhos; como essa criança modela essas interações e, por sua vez, como essas interações parecem estar afetando a noção da família a respeito do que é uma criança de sucesso (Cameron, 2011).

A partir das filmagens, observações e entrevistas das crianças e suas famílias, pudemos capturar alguns momentos rotineiros, nos quais os valores da comunidade cultural transparecem e moldam as interações da criança e, por conseguinte, transformam o ambiente no qual ela está inserida, num processo dialético, pois as crianças se formam e também transformam pais, cuidadores e educadores.

Na filmagem de *Um dia na Vida de Caio*, observamos que neste núcleo familiar há um espaço criado pela família e, plenamente ocupado por Caio, de um sujeito em formação, respaldado em seus questionamentos constantes, respeitado em suas capacidades e em seu processo de aprendizagem. Caio não ocupa o lugar do sujeito que não sabe e que, portanto, não tem voz ou do sujeito que muito questiona e leva a família à impaciência. Podemos perceber a importância do respeito ao “ser criança” que emana do núcleo familiar de Caio quando ele interrompe uma conversa séria da mãe com a irmã para dizer: “Não tem nada para fazer” (sic). E a mãe responde: “Criança é assim!” (sic). Ao que Caio, prontamente rebate: “Vamos trocar de vida, mamãe?” (sic). A mãe ri. Esta autorização da mãe mostra que há espaço para os descontentamentos ou questionamentos do filho e também há um momento de troca de experiências quando ambos os envolvidos se deparam com as diferenças na realidade do ser adulto e ser criança. Percebemos também que a diáde estabelecida entre mãe e filho autoriza a criança a expressar sua atividade molar, atividade que explicita o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996), momento em que a criança pode expressar com significado e intenção seu desenvolvimento psicológico.

No caso de Estela, percebemos uma musicalidade que permeia o contexto familiar da criança e que cumpre, além de diversas outras funções não observadas por nós, a função de gerar conexões intergeracionais, neste caso uma diáde primária muito importante (Bronfenbrenner, 1996). Estela, ao longo do dia, canta cânticos religiosos com a avó e com a

irmã. Em um dado momento, Estela e a avó descobrem que ambas aprenderam na primeira infância, na escola, a música “O Cravo e a Rosa”. A partir desta descoberta, ambas começam a cantar em conjunto. A partir das inúmeras vezes em que Estela canta, pode-se inferir que o cantar é parte integrante da rotina familiar há, pelo menos, três gerações.

Na família de Tiago há uma nítida separação entre o mundo adulto e o infantil, o que é em alguns aspectos muito diferente da realidade brasileira. Neste contexto cultural, a criança se encontra em um estado de preparação para o mundo adulto, do qual ela ainda não faz parte. Tal separação faz com que o adulto não se aventure no mundo infantil e que a criança não entre no mundo adulto. Ao adotar uma postura crítica sobre este contexto, pode-se cair no erro de não perceber que Tiago é dotado da confiança dos pais, se responsabiliza por sua própria tarefa escolar e por seu processo de aprendizagem. Apesar de ainda não dominar a língua portuguesa, Tiago é um dos alunos mais bem-sucedidos de sua classe e tal esforço, independência e desenvoltura, principalmente no que diz respeito à língua, causa a admiração dos pais.

Tiago tem o sucesso intercultural, porque consegue, como afirmam Berry et.al. (2006), integrar as duas culturas com confiança e admiração dos pais e professores, além de conseguir o apoio de seus colegas de classe. Assim, Tiago apresenta uma identidade intercultural segura (Kumpulaine & Liponen, 2010), na medida em que os valores dos dois grupos sociais interagem em sua vida de modo simbiótico e não competitivo.

No vídeo de Julio notamos diversos momentos de curiosidade e interesses que partem da criança e que são acolhidos pelos pais. Durante o dia Julio, a irmã e a mãe sentam ao redor da mesa e compartilham as refeições. Durante a filmagem, nota-se que Julio tem interesse pela origem de cada ingrediente, quando ele pergunta à mãe: “Este tomate, você fez ou comprou?” A mãe responde: “Este tomate veio da feira.” Julio então diz: “Mas você sabe que é melhor fazer do que comprar, né?” A mãe ri e responde: “Sim, chefe”. Julio continua a questionar sobre a origem dos demais alimentos no prato e faz o mesmo durante o jantar. Num outro momento, Julio, independentemente, decide procurar seu próprio nome em um site de busca. A mãe, então, que se encontrava em outro ambiente, pede para que a criança saia da internet, uma vez que havia proibido o uso de eletrônicos durante a noite. Porém, ao ver a curiosidade e a empolgação de Júlio com o resultado da busca (ele encontra outras pessoas na Itália com o mesmo nome e acha que são seus parentes), decide explicar a não-parentalidade antes de reforçar a proibição do uso da Internet. Pode então ser indício de uma criança bem-sucedida o espaço ofertado pela família e pela escola, especialmente na figura do professor para que ela expresse seu desenvolvimento, conseguindo fazer as interconexões ambientais

importantes. Assim, observamos no comportamento de Júlio, que ele consegue interagir em seu microcosmos com os aspectos do macro, exo e meso sistemas (Bronfenbrenner, 1996).

A questão da religiosidade surge nos vídeos de Caio e Estela. Caio aparece lendo a Bíblia e também sendo ensinado pelo pai a encontrar os livros, capítulos e versículos bíblicos. Estela canta hinos de sua igreja com a avó e com a irmã. A presença de religiosidade é uma forma da família socializar suas crianças no Brasil. A presença da avó e do tio na vida de Estela também demonstra que a família estendida é provedora e alvo de cuidados.

6.2. Transição

As transições

[...] são uma função conjunta de mudanças biológicas e circunstâncias alteradas no meio ambiente; assim, elas são exemplos por excelência do processo de mútua acomodação entre o organismo e seus arredores, que é o foco primário do que chamei de ecologia do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996, p. 22).

Bronfenbrenner (1996) ainda apresentou a ideia de que no momento em que uma pessoa é exposta a algo por outro indivíduo ou ambiente isso a inspiraria a repetir esta ação quando estivesse sozinha, e, ao fazer isso, estaria se desenvolvendo. Por exemplo, é comum que crianças que estão aprendendo a ler e escrever no contexto escolar, com o auxílio de um professor, tentem ler e escrever em outros ambientes, como em casa ou quando veem uma placa na rua; esta é uma manifestação externa de que estão em desenvolvimento. Nota-se que há interconexões dos ambientes desse indivíduo e que algo originado em um deles – ler e escrever na escola – transita para o outro – ler e escrever em casa – numa relação mútua de afetar e permitir ser afetado. Uma mudança desenvolvimental efetiva ocorre nos campos da percepção e da ação. Desta forma, o desenvolvimento se dá por conta da interação entre indivíduos, entre ambientes e entre ambos, implicando uma reorganização que apresente continuidade ao longo do tempo e espaço.

Embora os cinco participantes apresentassem características comuns: estão na primeira infância, são migrantes em processo de alfabetização e estão passando por mudanças expressivas. Cada uma destas crianças desenvolveu mecanismos de enfrentamento individuais que as ajudaram a serem bem-sucedidas em vários âmbitos de sua vida. A categoria de análise focalizada na transição propõe explorar aspectos, comportamentos e aprendizados que são levados de um ambiente para outro, ou seja, que transitam entre eles e demonstram o

desenvolvimento destas crianças. A ênfase desta transição se dá para o que transita entre o ambiente escolar e a casa, e vice-versa.

É possível relacionar esta transição observada na pesquisa com a transição ecológica proposta por Bronfenbrenner (1996), uma vez que as crianças participantes, recentemente, ingressaram no ensino fundamental, ocasionando uma mudança de papel – agora um aluno inserido num ensino formal e não no infantil, e em processo de alfabetização e de ambiente – a mudança para uma nova escola, ou o ingresso na escola, de uma nova cidade ou novo país, de forma que novos aprendizados e influências da instituição escolar são levados para casa e, inevitavelmente, características culturais, comportamentos e hábitos de casa também são expressos na escola.

Foi possível observar, a partir da filmagem do Dia na Vida destas crianças participantes, momentos em que a transição ocorreu, de maneira que o mesossistema, contendo os microsistemas casa e escola, as relações em ambos os ambientes, e a forma como são experienciados e percebidos, se misturaram e impactaram positivamente o processo de desenvolvimento individual, que está de fato sendo consolidado. A seguir, alguns exemplos destas transições:

No início do vídeo de Caio, ele está deitado no sofá, comendo uma banana, e sua mãe começa a conversar com sua irmã – ambas na cozinha – sobre o cachorro da família. Em um determinado momento, Caio fala para sua mãe: “falar em banana, vai dar banho nele?” (sic), ela responde: “Oxi! Mas o que banho tem a ver com banana?”, e ele continua: “BAN... BAN, os dois começam com BAN”. Neste momento, Caio leva para sua casa, outro ambiente que não o escolar, as questões contidas na alfabetização que até aquele instante estavam restritas à escola. Quando Caio interconecta seus ambientes levando o que aprende em um espaço, para o outro, demonstra a consolidação de seu desenvolvimento, confirmando-se os princípios da abordagem ecológica, proposta por Bronfenbrenner (1996).

Outro exemplo pôde ser observado na filmagem do Dia na Vida de Vitória. A família da menina é originária do Sul do país e, durante a filmagem, a menina brinca na escola com uma auxiliar de classe. A brincadeira consistia em uma adivinhar o desenho da outra: a menina desenhou uma “bombacha”, calça típica usada pelos gaúchos, habitantes de sua cidade de origem. Novamente observamos a transição, na qual Vitória fez a interconexão do seu ambiente familiar – permeado pela cultura gaúcha – com o ambiente escolar, levando elementos de um ambiente ecológico para o outro. Neste diálogo, entre professora e aluna, podemos observar um processo de aculturação recíproca, no qual ambas participam de uma pedagogia, denominada por Li (2006) de “Pedagogia da reciprocidade cultural”.

A entrevista feita com a professora de Tiago também revela a transição. Através do seu relato tomou-se conhecimento de que após cerca de um mês em que ele estava frequentando a escola, começou a conversar com duas alunas com as quais tem mais afinidade, ele falando em sua língua de origem, e elas respondendo em português. Esta dinâmica se deu de forma que as alunas falavam uma palavra – os exemplos citados foram “água” e “calça” – indicando concretamente ao que correspondiam, e Tiago, entendendo do que se tratava, falava também o correspondente em sua língua primária. A professora comenta que admirava esta interação, a qual naturalmente partiu dos alunos, e que efetivamente ocorria a comunicação e uma troca enriquecedora.

Estela, outra criança colaboradora, teve aula de Matemática no dia em que foi filmada. Durante a tarde ela está com a avó na sala de sua casa e pergunta a ela: “Vó, $50 + 50$?” (sic), e a avó responde: “São 100” (sic), e ela continua: “ $100 + 100$?” (sic), e avó mais uma vez responde: “200” (sic); a menina continua solicitando respostas da avó nesta sequência até a soma “ $1600 + 1600$?” (sic), quando a avó diz: “Dá dois mil...” (sic), e ela interrompe e diz: “Três mil.” (sic), e a avó se corrige e diz: “3.200” (sic), até que ambas percebem o quão longe foram e começam a dar risada. Em outro momento, a avó está cantando a cantiga popular “O Cravo e a Rosa”, e Estela está escutando-a, quando comenta: “Na minha escola nós cantava assim” (sic), e começa a cantar também e sua avó a acompanha na letra. Além destas transições, é possível observar que Estela é uma criança organizada em casa, ela arruma sua mala para ir para a escola, organiza a estante da sala em que fica pela manhã antes da aula, também organiza seu lanche e os DVDs com o tio, mantendo uma rotina equilibrada entre lazer e disciplina. No ambiente escolar ela auxilia a professora, realiza todas as atividades solicitadas e presta atenção na aula, de maneira que a disciplina observada no contexto da casa se reproduz no escolar, o que a beneficia no processo de aprendizagem.

Assim, em todos os dias filmados de nossos participantes, observamos cotidianas transições ecológicas que colaboraram para o sucesso que estas crianças estão tendo em seus ambientes escolares e em seus desenvolvimentos.

6.3. Imitação e família

Segundo Bronfenbrenner (1996), não somente as ações dos sujeitos são importantes para seu desenvolvimento, também a relação com o ambiente em que estes estão inseridos – direta ou indiretamente – deve ser objeto da atenção quando se pensa no desenvolvimento

humano. Assim, o ambiente não é algo estático, e há uma variedade de contextos que devem ser atentados ao olhar o ser em desenvolvimento.

Além da idade e etapa escolar dos participantes, a transição cultural é outro ponto em comum entre eles. A capacidade de adaptação e aprendizado, viabilizados pela imitação e pela transição junto a seus familiares, duas categorias que raramente se verificam independentes, possibilitaram os meios para que estas crianças transitassem por diferentes ambientes de culturas distintas com notáveis níveis de sucesso.

Para exemplificar a importância dos familiares como agentes de transição entre o ecossistema escolar e familiar, valemo-nos de alguns momentos importantes no dia de Caio. Pouco antes de ir para a escola, enquanto aguarda o transporte, Caio e sua irmã mais velha jogam “Jogo da Forca” apresentado em um aplicativo de sua televisão. Tanto a criança, quanto sua irmã arriscam palpites em letras para completar diferentes palavras; ora Caio fala uma, ora sua irmã fala outra. Não é raro que sua irmã, nesta situação, deduza e descubra a palavra correta antes de Caio, no entanto, a resposta final nunca é revelada de forma direta por ela. São dadas a Caio algumas dicas, como rimas, sabores, ou experiências que sejam significativas para eles dentro de suas biografias, como por exemplo o fato de uma determinada palavra, uma fruta, ser uma fruta a qual costumavam degustar quando moravam na “roça” (área rural do interior do nordeste do país, de onde são originários). Esta relação entre os dois, proporcionada pela ocasião do “Jogo da Forca”, revela justamente um momento no qual a irmã se coloca e é colocada por Caio no lugar de alguém que o ajuda a evocar, no contexto de lazer e família, conteúdos que são típicos e originários do ambiente escolar – como a soletração e construção de palavras. Neste momento temos não só o fenômeno da transição (explicado em detalhes em outro momento deste relatório), mas integrado a ele, um familiar que se presta a proporcionar esta transição, sendo ele agente ativo deste processo junto a Caio. Um conteúdo originalmente aprendido na escola se vê transferido, com a ajuda de um terceiro, para um outro contexto, a aprendizagem escolar reverbera no desenvolvimento global de Caio, possibilitando a resolução de problemas em outros âmbitos de sua vida.

Já no caso de Vitória, é possível verificar na figura de sua mãe a agente da transição. Após um dia de aula, já em casa e após o jantar, Vitória e sua mãe criaram o hábito de jogarem juntas um jogo de palavras, que consiste em encontrar palavras com as peças que completem os espaços disponíveis para conseguir o maior número de pontos. Ambas

acomodam-se no sofá e iniciam o jogo. Durante o jogo, a mãe de Vitória monta suas palavras de forma a mostrar para a filha a organização silábica daquela palavra, e por vezes a contextualiza em uma frase como “Bife! Vamos comer bife!”. Em outros momentos é Vitória quem monta a palavra, acompanhada de perto por sua mãe. Aqui já é possível verificar o fenômeno da transição, bem como a mãe enquanto agente que o possibilita no contexto familiar. No entanto, a mãe, enquanto agente da transição, não se restringe aos conteúdos escolares unicamente ligados às palavras do jogo. Vitória é estimulada a cada jogada a calcular os pontos conquistados por ambas; com o auxílio da mãe, Vitória deve calcular os pontos e é orientada sempre que necessário, tanto para calcular de acordo com as regras do jogo de letras moveis, quanto com as da matemática. Este momento entre as duas revela a possibilidade de transição para além dos conteúdos imediatos do jogo, possibilitando que mais de um aprendizado escolar seja requerido para a solução de questões não escolares.

Nestes dois exemplos acima apresentados, torna-se evidente a importância do agente da transição para que esta aconteça. Este agente ocupa um lugar fundamental, portanto, para o desenvolvimento de uma criança. A partir do jogo com o outro (em uma díade), a criança resolve problemas que não possuem ligação direta com a escola, mas que exigem a transferência de conteúdos escolares para o “novo” contexto, e isso se torna possível junto daquele que se propõe como intermediário desta transição, muitas vezes por um processo de imitação.

No que diz respeito à importância da imitação para o desenvolvimento das crianças, alguns exemplos coletados com nossos colaboradores são esclarecedores e possibilitam a interlocução entre Bronfenbrenner (1996) e diferentes autores da Psicologia, tais como Vygotsky. A imitação alcança fundamental importância na teoria de Vygotsky (2007) – sendo muito importante para as possibilidades futuras de uma criança, uma vez que a imitação atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, preparando a criança para situações que ela poderá atuar por si mesma. A imitação, para Vygotsky (2007) é um ensaio dos papéis que ainda não podem ser exercidos pela criança, mas poderão ocorrer na vida adulta. E esta imitação pode estar fundamentalmente ligada à formação de díades, tal como apresenta Bronfenbrenner (1996).

No caso de Estela, cuja família é originária da região nordeste do Brasil, a interação com sua irmã é um bom exemplo de imitação. Estela imita diversas vezes sua irmã, desde poses com o corpo, até palavras e conteúdos mais elaborados. Em um determinado momento,

antes de ir para a escola, Estela parece brincar com sua irmã quando passa a repetir e imitar as cores que essa lhe fala. Na esteira do pensamento de Vygotsky (2007), seria possível afirmar que em um futuro próximo Estela será capaz de manipular o leque de cores por conta própria, se apropriando dele e levando para outros contextos mais complexos.

Outro exemplo de imitação muito relevante se apresenta na ação de Tiago, que demonstra o ato imitatório vinculado a uma ação afetiva proveniente de sua mãe, quando faz carinho no rosto de sua irmã de 1 ano e o garoto a imita. Para Gillen e Cameron (2010) o afeto é uma das bases mais fortes para a criação de vínculos e que, se exploradas, contribuem consideravelmente para o desenvolvimento da criança.

No Dia na Vida de Júlio, também conseguimos perceber claramente a atuação imitatória do garoto contribuindo para seu aprendizado. Junto de sua mãe e de sua irmã mais nova, à mesa para o almoço, Júlio tenta cortar um pedaço de brócolis, segurando-o com o garfo no ar. Sua mãe logo indica que não é possível cortar este alimento desta forma e lhe mostra o modo como ela corta o alimento com a faca. Em seguida, Júlio faz o mesmo com seu próprio alimento, obtendo sucesso. A partir deste exemplo, pode-se pensar que mais facilmente Júlio cortará seus alimentos no futuro, uma vez que a partir da imitação pode apropriar-se de aprendizados que vão para além do contexto imediato, incorporando seu desenvolvimento global.

6.4. Reações emocionais

O presente estudo buscou, ao analisar o registro de atividades de um dia da vida de crianças migrantes em fase de alfabetização, encontrar referências práticas que possibilitem interlocução entre o que a teoria propõe como relevante para um bom desenvolvimento emocional, cognitivo e social e as reações emocionais, reveladas pelas crianças participantes da pesquisa. Daí a razão desta ser uma das categorias fundantes deste trabalho.

Apesar de não conviverem com a comunidade cultural de origem, os participantes parecem utilizar de reações emocionais suficientemente estruturadas para se adaptarem à nova realidade que é diferente da cultura em que estavam inseridos. A seguir, no desenrolar da análise, constataremos que a segurança emocional da criança é fortalecida quando os adultos facilitam, encorajam, incentivam e aprovam a realização das atividades diárias, estimulando as crianças por meio de carinhos, afagos, musicalização, brincadeiras, histórias, momentos

bem-humorados, estimulação à autonomia, entre outras ações (Gillen & Cameron, 2010). Com isso, as reações emocionais tornam-se majoritariamente positivas independentemente das situações ou contextos que irão vivenciar. Em outras palavras, é como se a criança estivesse sendo preparada para enfrentar os novos desafios.

Conforme aponta Bronfenbrenner (1996), o simples ato de dar atenção para as ações do outro já caracteriza uma relação - uma díade. É a partir dela que se formam interações e estruturas interpessoais mais complexas. As díades facilitam a participação da pessoa que está se desenvolvendo em padrões cada vez mais complexos de atividades conjuntas, cujas relações revelam apego emocional sólido e duradouro. É desta forma, que se pode concluir que as reações emocionais da criança em determinado ambiente evidenciam os modos de adaptação e reestruturação dos meios em que vive, sendo decorrentes das interconexões dos diversos ambientes nos quais transita.

Ademais, Gillen e Cameron (2010) citam nos exemplos que coletaram em sua pesquisa com crianças do primeiro ano do ensino formal que em todos os diferentes contextos houve oportunidades para o desenvolvimento das “relações diádicas”, as quais consistem nas interações entre as crianças e seus cuidadores, o que proporciona a criação de uma condição favorável para o seu desenvolvimento e que resultam em características sócio emocionais positivas. Além disso, para elas, o desenvolvimento ou o estímulo da segurança emocional da criança ocorre a partir da relação dos cuidadores, expressas por três formas: por meio do contato físico, o que inclui afagos, carinhos, transições afetivas entre os participantes de uma díade; o compartilhamento de atividades que envolvam o contato físico, como cantigas, atividades que envolvam o balanço e o movimento; e a forma como a criança constrói um espaço físico propício e seguro para brincar.

Baseadas na “Teoria do Apego” de Bowlby, Gillen e Cameron (2010) apontam que a proteção gerada pelos cuidadores nas primeiras relações da criança com o outro propiciam a construção de modelos de relacionamento saudáveis e modelos mentais do ego, que funcionam como fonte de força emocional diante de problemas. Os primeiros relacionamentos fornecem também uma capacidade para conseguir explorar o ambiente, favorecendo o crescimento social e cognitivo saudável. Para que isso ocorra, os cuidadores precisam ter sensibilidade e responsividade, assim como demonstrar reciprocidade nas interações. Estas autoras apontam ainda que os impactos das diversas demonstrações de associações emocionais em crianças e seus cuidadores estão presentes em vários contextos e manifestações culturais, aspecto observável nos dados obtidos na presente análise.

Gillen e Cameron (2010) apontam que carinho físico, toques e gestos gentis e afetivos são determinantes para que seja construída a segurança emocional da criança, já que as interações afetivas físicas com o outro servem de mediação de um estado psicossocial para outro, promovendo o encorajamento quando há hesitação, por exemplo, diante de alguma situação que pode ser considerada como fracasso ou desapontamento, ou diante de algum acontecimento triste; citam, além disso, que demonstrações de carinho por parte dos cuidadores depois de um trabalho bem feito pela criança, a fortalece. Portanto, todas as situações que envolveram manifestações físicas de afeto pareceram ser bem aceitas como indicativos de suporte encorajador e afetuoso pelas crianças participantes da nossa pesquisa. As autoras apontam a presença de reciprocidade por parte da criança em relação aos toques e gestos afetuosos, que se repetem com os demais ou com os objetos, como a manifestação de afeto em brinquedos e bonecas, por exemplo. Estes exemplos estão presentes no dia de Caio, que demonstra carinho com seu cachorro, após fazer o dever de casa.

Conforme os dados coletados é visível que a musicalidade, a fala ritmada e o movimento estão atrelados ao cotidiano das famílias e fazem parte do estabelecimento de interações afetivas, despertando, tanto em crianças como em seus familiares, reações emocionais afetivas e a reciprocidade desses atos. Segundo Gillen e Cameron (2010), a música é como um estímulo emocional, utilizado para acompanhar atividades, estando presente, inclusive, em momentos solitários, servindo como uma forma de substituto de companhias. Citando Malloch (2000) as autoras se referem à “musicalidade comunicativa”, a qual consiste na interação recíproca e sincronizada, contendo uma comunicação ritmada, musical, com movimentos que se instalam no primeiro ano de vida da criança, mas permanecem nos anos posteriores. Surge como forma de estabelecer o equilíbrio emocional da criança, mas se mantém e torna-se uma forma da família estimular e ajudar a criança a ajustar seu estado emocional e físico. A criança associa, a partir da musicalidade, com cantigas e movimentos, a transição de estados e situações, reagindo emocionalmente de forma positiva nessas situações.

A forma de falar, musicalizada, esteve presente e relacionada a manifestações afetivas e de carinho nas filmagens de Um dia na Vida. É o caso de Estela, cuja interação com a avó é caracterizada, na maior parte do dia, pelo compartilhamento de canções e cantigas infantis. Em um determinado momento, a avó diz: “Quando eu ia na escola, a gente cantava assim...” (sic). Este aspecto faz parte também da relação de Estela com o pai, o qual cita durante a entrevista que toca samba em eventos e a leva para assistir e com a irmã, que frequenta cultos da religião protestante e também traz a música gospel para as relações. É nítido o sentimento

de aprovação e imitação quando a irmã da menina, junto com a avó, começam a cantar e ela entra no coro. É um aspecto comum na interação com os membros da família de Estela, quase como uma forma de comunicação e de compartilhamento. A musicalidade também está presente na escola, quando Estela e os colegas contam na aula da matemática de forma musicalizada, fato que leva para casa, quando repete a atividade com a avó. A música também faz parte do dia de Júlio, quando canta uma música em inglês aprendida na escola no colo de sua mãe, recebendo carinhos, enquanto a irmã também o escuta.

O conceito de humor, trazido por McGhee (Citado por Gillen & Cameron, 2010) que, apesar de ser amplo e rico em diversos significados, consiste em uma “experiência mental de descobrir ou apreciar de forma lúdica, ridícula ou absurdamente incongruente, ideias eventos ou situações” (p. 137). Estas “incongruências” citadas ocorrem por meio de brincadeiras e piadas acerca de eventos inesperados, que provocam surpresa em quem as escuta. A respeito deste conceito, a autora levanta o uso de dois conjuntos principais de funcionamento bem-humorado na criança: o *funcionamento sócio emocional* que solidifica a posição social da criança no contexto familiar, por meio da forma como a criança se envolve no modo de se comunicar, sendo uma ação prazerosa; e o *funcionamento cognitivo e linguístico* que explora e compreende o desenvolvimento da cognição e linguagem a partir de interações lúdicas. (McGhee apud. Gillen & Cameron, 2010).

Ambos os conjuntos de funcionamentos propostos por Gillen e Cameron (2010) são vistos nos dados coletados pela análise dos vídeos. Desta forma, pode-se considerar o humor como uma forma de reação emocional, podendo ser relacionado, no contexto brasileiro, como “bom-humor”. A exemplo disso, Tiago, criança estrangeira em fase de aquisição da língua portuguesa, utiliza o bom-humor na escola como fonte de reações emocionais positivas, para relacionar-se, socializar-se e comunicar-se. Vê-se isso quando, ao brincar com seus colegas durante o recreio, numa situação de pressão para escolher sua dupla na brincadeira, reage à seguinte pergunta de sua colega: “É menina ou menino?” (sic), repetindo-a, rindo e balançando a cabeça, como se não fosse simples para ele tomar essa decisão. Em sala de aula, interage inúmeras vezes com suas colegas sentadas próximas oferecendo a elas sua borracha e, ao tentarem pega-la, retira-a da zona de alcance e ri, feliz por realizar o que planejou. Caio se utiliza do humor e da brincadeira, de modo que imita e provoca seu cachorro, fazendo barulhos e estimulando a reação deste, propiciando uma atividade prazerosa, já que o menino ri e se diverte. Júlio brinca com a irmã, subindo na cadeira, provocando uma interação divertida para ambos, pois a brincadeira se estende por um longo tempo, enquanto a mãe está

na cozinha; a brincadeira e a imaginação também estão presentes na relação com a mãe no almoço, na qual brincam de “Master chef”, reality show da televisão brasileira, no qual ocorre uma competição gastronômica, quando simulam que os filhos são os jurados do prato cozinhado pela mãe.

As manifestações de humor podem criar uma rede sócio emocional rica, permitindo que os avanços cognitivos e linguísticos feitos pela criança apareçam, se reforçados no contexto afetivo. Podem se incluir outras subcategorias de análise ao explorar a origem das reações emocionais, tendo, como já dito, os pais e familiares próximos como orientadores e principais responsáveis pelo amparo e pela defesa emocional da criança, assim como a escola e seus integrantes, que lhe oportunizam interagir e efetivar seus constructos emocionais. (Gillen & Cameron, 2010).

Dentre elas, a aprovação de comportamentos tem grande importância por enfatizar que determinada atitude foi propícia àquele contexto e, portanto, o sujeito agiu ou reagiu da maneira correta. É, muitas vezes, representada por toques e gentilezas. Nota-se referência disso no dia de Vitória, quando sua mãe, buscando-a na escola, se depara com sua camiseta toda suja por ter brincado. A mãe reage de forma positiva: beija a filha e diz, sorrindo, sobre o quanto a brincadeira na escola parece ter sido boa, devido ao estado da camiseta, ao mesmo tempo em que a abraçava.

A afetividade é outra subcategoria que pode ser vista como a capacidade de cada um em experimentar manifestações afetivas, tais como: emoções, paixões e sentimentos. Ela consiste numa força exercida por essas manifestações no caráter de uma pessoa, além de ter um papel essencial na aprendizagem do ser humano, já que está presente em todas as áreas da vida, influenciando profundamente o crescimento cognitivo e também estimulando o sujeito a revelar os seus sentimentos em relação a outros seres e objetos. A mãe de Júlio, enquanto o acorda, explica como será o dia de gravação da pesquisa, o tranquiliza e pede para que vivencie isso naturalmente. É uma conversa simples, mas que faz a diferença, contribuindo para a forma como ele lidou com a filmagem, pois o conforta e lhe dá segurança para ser quem é ou como sente vontade de ser.

Desassociar-se do outro, do qual dependia, para realizar determinada tarefa, é um sinal de autonomia e de independência que traz ao sujeito, dentre outras sensações, liberdade e segurança ao estar sozinho na realização de uma atividade. Estela, por exemplo, se mostra independente em vários momentos do seu dia: em casa, quando arruma suas coisas para levar para escola, escolhe o que vai levar para o lanche e o que vai comer antes de sair; e na escola,

agindo como auxiliar da professora na classe. Tiago também possui traços de independência, vai a pé para escola todos os dias e, apesar de estar sendo acompanhado por seu pai, mostra-se seguro com o percurso, acostumado com o que vê e por onde pisa, sem que precise de seu pai para orientá-lo em algo. Na volta da escola para casa, passa com a mãe num supermercado para comprar água e, antes que ela pense em pegar as garrafas, Tiago se prontifica, sem querer ajuda, e as carrega até sua residência.

6.5 A escola e os professores como agentes de transição

A instituição escolar funciona efetivamente como agente de transição e, também, de mediação entre aprendizado e desenvolvimento. Ela se configura como um ambiente apoiador (Bronfenbrenner, 1996), ou seja, facilita fatores externos, fora do contexto da escola e relacionados ao macrossistema – como a política educacional, a assistência pública, a qualidade dos serviços de saúde, a segurança e o lazer, contribuindo e possibilitando que as crianças transitem com suas habilidades, comportamentos, pensamentos e percepções, entre dois ou mais ambientes.

Neste sentido de acordo com Butelman (1999) a escola como instituição educativa é uma matriz identificadora que imprime códigos, representações, normas e rituais, institui os modos de se relacionar e dá significado aos fatos que ali ocorrem, promove identidade, continência e apoio, assim como responde à necessidade de estar incluído num vínculo que sustente o eu.

Assim, enfatiza-se a importância sem igual da escola no desenvolvimento das crianças, pois é o espaço específico para o ensino dos conceitos científicos que promoverão o desenvolvimento das funções mentais superiores, conforme nos aponta Vygotsky (2005). A interlocução entre os conceitos cotidianos, vividos no dia-a-dia pela família e os conceitos científicos aprendidos na escola é fundamental para os processos de transição. Baseado no conceito de que a escola desempenha o papel de formadora de cidadãos, esta é, acima de tudo, um espaço de educação. Educação é, portanto, um caminho de transmissão de informações e valores às novas gerações. Setton (1999) aponta que para Durkheim, educação constitui-se na prática de formar e cultivar espíritos e o caráter dos indivíduos. Ela tem a função e a responsabilidade de proporcionar aos sujeitos a sua humanização, a realização da sua verdadeira natureza. É um projeto exterior, construído por toda a sociedade, mas que visa à modelagem interior dos agentes. Segundo Saviani (1997) “o trabalho educativo é o ato de

produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (p.13)

Sendo todas as crianças participantes da presente pesquisa estudantes no início da escolarização fundamental, aprendendo a ler e escrever, todas possuem na sala de aula uma professora responsável, a qual passa com a criança grande parte do dia. Assim, os professores e o ambiente escolar exercem também um papel decisivo na transição entre os microsistemas nos quais a criança está inserida.

O professor é fundamental enquanto mediador tanto dos bens culturais a serem transmitidos, quanto dos valores afetivos, enfoques primordiais para o sucesso nos processos de escolarização e, no caso deste estudo, dos processos de transição. Neste sentido, o professor é o parceiro mais experiente que exerce importante papel no desenvolvimento da criança, pois a auxilia na resolução de problemas que, de forma autônoma, ela não resolveria (Zanella, 2001).

Como exemplo disso, vale citar o papel da religião na vida da professora de Tiago. Ela diz não conversar com seus alunos sobre este assunto, mas possui alguns valores, como a honestidade, implementados em seu modo de viver.

Na escola a criança interage diretamente com a professora, estabelecendo uma relação direta e imediata, causando também efeitos diádicos. Sendo assim, o professor não estimula apenas as habilidades escolares e pedagógicas, mas também a interação entre os colegas, o que é significativo para a construção do sentimento de pertencimento da criança em seu novo ambiente, possibilitando boas interconexões ambientais.

A professora de Caio estimula que os alunos leiam em casa, dizendo: “Qual é a mãe que lê em casa? [...] Se a mamãe não lê, vocês tem que pedir para ela!” (sic). No ambiente familiar, ele exerce a atividade com o pai, que o estimula a leitura da Bíblia após assistirem um programa de televisão, que retrata as passagens do livro sagrado.

No caso de Estela, sua professora a escolhe como ajudante de classe, aspecto que reflete suas ações em casa. Durante a atividade de leitura, Júlio recebe estímulos da professora, que aponta a importância dos alunos questionarem às mães sobre o uso de cosméticos, conteúdo presente na história da roda de leitura. A professora lida com ele de forma bem-humorada, tratamento que se estende para a relação do menino com sua mãe.

Portanto, o papel do professor como agente da mudança de ambientes é essencial para que haja um processo de desenvolvimento saudável em uma criança em transição para a escola. Isto fica claro na fala da professora de Tiago, que cita que nos aspectos de uma criança com bom desenvolvimento ocorre a interconexão de uma realidade ampla com variadas

nuances, como o reconhecimento de diversidade cultural e social da cidade em que ela se encontra, bem como sua habilidade de se adaptar a isso.

Para Saviani (2009), o saber espontâneo não depende da escola. Não precisamos dela para aprender a falar, andar e brincar. Mas é necessária toda uma estrutura para aprender a ler e a escrever, já que a escrita não é uma linguagem espontânea. Ela é decodificada e precisa de processos formais de aquisição. A escola foi criada com esse papel e até hoje, apesar das críticas, não se descobriu mecanismo melhor”.

A escola é o espaço por excelência para o desenvolvimento, pois é o processo de aprendizagem que promove desenvolvimento das funções mentais superiores (Vigotski, 2005). O educador é grande responsável pela mediação entre as novas experiências culturais vividas pela criança migrante e o que ela traz das experiências de sua própria cultura. Tal mediação é sempre resultante de processos afetivos, sem os quais a transição não pode ocorrer de forma significativa.

7. Considerações Finais

A hipótese levantada inicialmente neste trabalho, de que a criança migrante bem-sucedida em seu ambiente escolar, além de um repertório próprio, não conta apenas com o apoio da família, mas também de educadores e profissionais da educação, se confirma após a análise e categorização de todos os dados coletados.

A pesquisa gravou um dia da vida de cinco crianças migrantes que estudam em diferentes escolas da cidade de São Paulo; três estudantes de ensino público e duas do privado. Ambas as redes de educação permitem que seus alunos se desenvolvam entre si e por meio dos mediadores presentes, porém, são evidentes as diferenças entre as instituições de ensino e percebe-se que os alunos das escolas particulares são mais ativos, participantes, pensantes, além do ambiente permitir maior troca de experiência entre os indivíduos. Na escola pública, em contraponto, notou-se que há a priorização em ensinar o conteúdo pedagógico em detrimento às trocas de experiências e relações.

No Brasil, o suporte existente para os migrantes é praticamente inexistente e muitas vezes ineficaz, especialmente quando estes migrantes possuem grandes dificuldades econômicas e precisam contar com o apoio governamental; neste sentido verificamos políticas públicas sendo executadas de forma insuficiente, consistindo em um atendimento “pobre para uma população pobre”, além disso, com o pensamento ideológico etno-centrado, espera-se

que o migrante se jogue na nova cultura, não preservando nada de seu antigo lugar. Este fazer ideológico brasileiro está ancorado em nossa história de colonização e de dominação, na qual a soberania europeia, especialmente a portuguesa, aniquilou a nossa cultura local.

Neste sentido, nossas crianças participantes e suas famílias são exemplos de casos bem-sucedidos, uma vez que fazem seus processos de transição preservando suas identidades da cultura de origem, mas também podendo construir o que os autores estudados neste trabalho chamariam de uma identidade intercultural, conseguindo conciliar valores das duas culturas de modo não competitivo.

Fica clara a importância da afetividade, especialmente nas díades, para que as crianças possam fazer uma transição segura, manifestando em muitas atividades seu desenvolvimento molar e conseqüentemente um desenvolvimento psicológico saudável.

As interconexões ambientais também são essenciais para o sucesso das crianças participantes deste estudo, crianças estas que são livres para se expressarem com autonomia, sendo que o humor e a música se fazem presentes de modo leve no cotidiano.

Ao encerrarmos nossa pesquisa ficamos com a certeza de que muito ainda deve ser feito, pois é evidente que muitas crianças migrantes ficam pelo meio do caminho, acumulando fracassos escolares e dificuldades em suas dinâmicas familiares que são agravadas pelo processo de migração.

Academicamente, ainda há muito a ser construído. Contudo, em nossa visão, o presente trabalho com enfoque em casos de sucesso pode colaborar para os estudos sobre os fatores protetivos, que em nossa utopia, se transformados em ações extensionistas para outras crianças migrantes, famílias e escolas, poderão promover transições bem-sucedidas.

Em tempos de tantos estudos brasileiros sobre o fracasso escolar e diante das crises mundiais sobre as questões da migração na atualidade, é de suma importância voltarmos o olhar para crianças migrantes bem-sucedidas nos processos de escolarização, cunhando e divulgando os elementos indicadores do êxito por elas alcançado.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andre, C.; Mattos, B.; Moraes, I. (2013) *A imigração haitiana para o Brasil: Causas e efeitos*. Revista Conjuntura Austral. ISSN: 2178-8839. Vol. 4, nº. 20.
- Bagot, R. C., & Meaney, M. J. (2010). *Epigenetics and the biological basis of gene x environment interactions*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, (49a ed., pp.752-771).
- Bardesio, G.(2011). *Migrantes fronteiriços na escola pública: estudo de caso na fronteira Brasil - Uruguai*. Grupo de Trabalho 09: Estrutura Social, dinâmica populacional e da migração. Universidade Federal de Pampa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bassanezi, M.(2013) *Crianças a caminho. Imigrantes e filhas de imigrantes nas terras paulistas*. Rio Grande do Norte.
- Batista, F. N. (2012). *Migração familiar, trabalho infantil e ciclo intergeracional da pobreza no estado de São Paulo*. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512012000300004.
- Berry, J. W., Phinney, J.S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation*. Applied Psychology, (55a ed., pp. 303-332).
- Bozicnick, S. & Mulej, M., (2009). *From division to integration of natural sciences by "the universal dialectical systems theory"*. Cybernetics and Systems: An International Journal, (40a ed., pp.337-362).
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bromstrom, S. (2006). *Children's perspectives on their childhood experiences*. In J. Einarsdotti & J.A. Wagner (Eds.), *Nordic Childhood and Early Education* (pp.223-255). United States of America: Information Age Publishing.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). *Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model*. Psychological Review, (10ª ed., pp. 568-586).
- Burton, P. & Phipps, S. (2010). *The well-being of immigrant children and parents in Canada*. Paper presented at the 31st General Conference of the International Association for Research in Income Wealth, St. Gallen, Switzerland. Retrieved from <http://www.iariw.org/papers/2010/8BPhipps.pdf>.
- Butelman, I. (1999). *Pensando as Instituições: Teorias e Práticas em educação*. Porto Alegre: ArtMed (p. 137- 156).

- Cameron, C. A. (2010). *International Perspectives on Early Childhood Research: A Day in the Life*. England: Palgrave MacMillan.
- Cameron, C. A. (2011). "A day in the life": A new methodology for investigating early childhood thriving and youth resilience around the globe. *ISSBD Bulletin*, 59(1), 20–24. Retrieved from http://www.issbd.org/resources/files/JBD_May11_Bulletin.pdf.
- Cameron, C.A. & Phillips, L. (2012). *A 'day in the life' of immigrant five-year-olds in transition to school*. Paper at International Congress of Psychology. Cape Town, South Africa.
- Cameron, C.A. (2009). *Constructing syntheses: Converging methods for investigating youth in diverse cultures*. In L Liebenberg & M. Ungar, (Eds.). *Researching resilience* (pp.225-244). Toronto ON: University of Toronto Press.
- Cameron, C.A. (2011). "A day in the life": A new methodology for investigating early childhood thriving and youth resilience around the globe". *ISSBD Bulletin*, 1, Ser. No. (59a ed., pp.20-24).
- Cameron, C.A., Theron, L., Tapanya, S., Li, C., Lau, C., Liebenberg, L., & Ungar, M. (2013). Visual perspectives on majority world adolescent thriving. *Journal of Research on Adolescence*. 23(1), 149-161.
- Cameron, C.A., Theron, L., Ungar, M. & Liebenberg, L. (2011). *Adapting visual methodologies to identify youth protective processes in negotiating resilience across cultures and contexts*. *Australian Community Psychologist*, (23(2)a ed., pp.68-84).
- Cameron, E.L., Kennedy, K., & Cameron, C.A. (2008). "Let me show you a trick!": A toddler's use of humor to explore, interpret, and negotiate her familial environment during a Day in the Life. *Journal of Research in Childhood Education*, (23a ed., pp.5-18).
- Cavalcanti, H. (2002). *O desencontro do ser e do ter: a migração nordestina para São Paulo*. Fundação Joaquim Nabuco.
- Chan, W. L., (2012). *Expectations from the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children*. *Early Childhood Development and Care*. (5a ed, pp.639-664).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chen, J., Lau, C., Tapanya, S., & Cameron, C.A. (2012). *Identities as protective processes: Socio-ecological perspectives on youth resilience*. *Journal of Youth Studies*, 15(4), p. 1-15.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2014). *Parecer Consultivo OC/21-14*.

- Cotinguila, M.L.P.; Cotinguiba, G. C. (2014). *Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar*. Revista Pedagógica, Chapecó, v.17, n.33, p.61-87. Rondônia.
- Coutinho, I; Ramos, M. (2012). *Representações sociais, saúde mental e imigração internacional*. Psicologia: ciência e profissão, 2012, 32(1), p.202-219. São Paulo.
- Daniels, H.(2002). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.), (2005). *The Sage Handbook of qualitative research*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diehl, V.; Neto, V. (2010). *Fluxo migratório e a ação pedagógica dos professores de Educação Física*. Educação & Realidade v. 35, n.2.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K.L., (1993). *Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States*. Annual Review of Sociology, (19a ed., pp.401-423).
- Essex, M. J., Armstrong, J. M., Boyce, W. T., Hertman, C., Lam, L.L., Neumann, S. M. A., & Kobor, M. S., (2013). *Epigenetic vestiges of early childhood adversity: Childhood stress exposure and DNA methylation in adolescence*. Child Development, 84 (1), 58-75.
- Franken, I., Coutinho, M. da P. de L. & Ramos, N.M.P. (2012). *Representações sociais, saúde mental e imigração internacional*. Revista psicologia: ciência e profissão, v.32, n.1.
- Garbarino, J. (2000). *A conceptual tool box for understanding childhood social and cultural worlds. Os mundos culturais e sociais da infância*. Actas do Congresso Internacional. Braga: CESC-EIEC da Universidade do Minho.
- Gillen, J. & Cameron, C.A. (Eds.). (2010). *International perspectives on early childhood research: A Day in the Life*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Hancock, R. & Gillen, J. (2007). *Safe places in domestic spaces: two-year-olds at play in their homes'*. Children's Geographies. 5(4), 337-351.
- Heydon, R. (in press 2012). *Learning opportunities: A study of the production and practice of kindergarten literacy curricula*. Journal of Curriculum Studies.
- Hunt, A. & Nason, P. (2012). *Colliding discourses: Negotiating spaces to enact pedagogy as an ethical encounter*. In T. Papatheodoru & J. Moyles (Eds.). Cross-Cultural Perspectives on Early Childhood, 155-166. UK: Sage
- Inglis, C. (June, 2003). *The changing map: from nation states to multiethnic and multicultural societies*. Working paper. IIEP Policy Forum on planning and Diversity, Paris.
- Jack, A. (2012). *Stepping Stones to School: Aboriginal Head Start to Kindergarten Transition*. Tool kit Retrieved. June 15, 2012 from <http://www.ahsabc.com/>

Johnson DeFeyer, J. & Winsler, A. (2009). *The early developmental competencies and school readiness of low income immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins*. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 411-431.

Kreutz, L. (2000). *Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio*. *Rev. Bras. Educ.* 2000, n.15, pp. 159-176. ISSN 1413-2478. São Paulo.

Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2010). *Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry*. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational Dialogues. Understanding and Promoting Productive Interaction* (pp. 48-63). London: Routledge.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A., (2009). *Learning bridges – Toward participatory learning environments*. Retrieved June 12, 2012 from <http://hdl.handle.net/10138/15631>.

Li, G. (2006). *Culturally contested pedagogy: Battles of literacy and schooling between mainstream teachers and Asian immigrant parents*. Albany NY: SUNY Press.

Madriz, K. (2000). *Grounded theory: Objectivist and constructivist methods*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.

Magalhães, G. (2010). *Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo*. 182f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Universidade São Paulo. São Paulo, 2010

Malloch, S. (2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae: Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, Special

Issue 1999–2000, 29–57.

Manitoba Education and Literacy (2012) *Kindergarten to Grade 12 Aboriginal languages and Culture*. Retrieved June 15, 2012 from: <http://www.edu.gov.mb.ca/abedu/framework/index.html>.

Martuscelli, P. (2014). *A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas conseqüências*. REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum. vol.22 no.42 Brasília.

Marx, K. (1967). *Capital*. Vol. III, New York, NY: International Publishers

Meaney, M. J (2010). *Epigenetics and the biological definition of gene x environment interactions*. *Child Development*, 81, 41-79.

Meksenas, P.(1991). *Aprendendo Sociologia: A Paixão de Conhecer a Vida*. 6ª ed. Ed Loyola. São Paulo.

- Milbrath, C., Cameron, C.A., & Lau, C. (2008). *Family evaluation of Welcome to Kindergarten*. (WTK) programme. Vancouver BC: Human Early Learning Partnership, University of British Columbia.
- Mirkhil, M. (2010). *I want to play when I go to school: Children's views on transition to school from kindergarten*. Australian Journal of Early Childhood, 35, 134-139.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). *Fund of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. Theory to practice, 31, 132-141.
- Morgan, D.L. (2007). *Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods*. Journal of Mixed Methods Research, 1(1), 48-79.
- Motta, C. M.; Mota, A. L. E.; & Franco S. L. A. (1999). *Migração, estresse e fatores psicossociais na determinação da saúde da criança*. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.12 n.1 Porto Alegre 1999.
- Myers, R. (1992) *The twelve who survive*. London, N. York, Routledge.
- Obradovic, J., Bush, N. K., Stamperdahl, J., & Adler, N. E. (2010). *Biological sensitivity to context: The interactive effects of stress reactivity and biological adversity on socioemotional behavior and school readiness*. Child Development, 81, 270-289.
- Paolucci, P. (2003). *The scientific method and the dialectical method*. Historical Materialism, 11, 75-106.
- Phillips, L. & Cameron, C.A. (2012). *Investigating the multimodality of children and youth*. International Journal of Child Youth and Family Studies, 3(2/3), 284-299.
- Phillips, L. & Cameron, C.A., (2012). *Enabling children's voices: A day on the life of a kindergarten child*. Interactive workshop at Wonder of Learning: The Hundred Languages of Children Conference, "Embracing Complexity in the Daily Life of the School: The Learning Process Through Observation, Interpretation, and Documentation. New Westminster, BC.
- Pinto, G., Gamannossi, A. B., & Cameron, C. A. (2009). *From scribbles to meanings: Social interaction in different cultures and the emergence of young children's early drawing*. Early Child Development & Care, 179 (8), 1-19.
- Pizzinato, A.; Sarriera, J. (2003). *Competência social infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre*. Psicol. estud. vol.8 no.2 Maringá.
- Ramos, N.(2006). *A saúde da criança em contexto de pobreza e exclusão – novos desafios de políticas de inclusão*. Rev. Diálogo Educacional, v.6, n.17, pag. 65-83, jan-abr. Curitiba.

Ramos, N. (2009). *Saúde, migração e direitos humanos*. Instituto Metodista de Ensino Superior: Mudanças – Psicologia da Saúde, 17 (1), p. 1-11.

Ramos, N. (2007). *Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação: Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos*. Revista Portuguesa de Lisboa ano 41-3, 2007, 223-244. Lisboa.

Ribeiro, M. (2011). *O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumba – MS (BR)*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação strictu sensu Estudos Fronteiriços. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Mato Grosso do Sul.

Sameroff, A. (2009). *The transactional model*. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. (pp.23-32). Washington, DC: American Psychological Association.

Sameroff, A. (2010). *A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture*. Child Development, 8(1), 6-22.

Santana, V.; Barusso, M. (2010). *A ótica do migrante e a ótica do professor sobre as relações em sala de aula com alunos e professores e o futuro das crianças sujeitas a migração na atualidade*. Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI). São Paulo.

Santos, A.; Santos, M.; Pimentel, M. (2015). *A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho*. Rondônia.

Saviani, D. (2006) *Escola e Democracia*. Campinas: Autores associados, São Paulo. 38a ed.

Saviani, D. (2009) Entrevista à mídia online *Gestão Escolar*. Recuperado de: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/745/dermeval-saviani-o-pde-esta-em-cada-escola>

Schulting, A., Malone, P., & Dodge, K. (2005). *The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes*. Developmental Psychology, 41, 860–871.

Setton, Maria da Graça J. (1999). *As transformações do final do século: resignificando os conceitos de autoridade e autonomia*. In: *Autoridade e Autonomia na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. Summus Editorial. São Paulo.

Shepherd, C & Walker, R. (2008). *Engaging indigenous families in preparing children for school*. Perth, AU: Child Institute of Health Research.

Silva, F.; Barreto, M.; Soares, E.; Silva, F.; Cury, G.; Soares, Q.(2015). *Um estudo sobre a inclusão educacional de imigrantes bolivianos na rede pública de ensino na cidade de São Paulo à luz das diferenças idiomáticas*. São Paulo, 2015.

Starosta, G., (2008). *The commodity-form and the dialectical method: On the structure of Marx's exposition in Chapter 1 in Capital*. Science and Society, 72, 295-2138.

Statistics Canada. (2011). *Age at immigration and the educational outcomes of children*. Ottawa, ON: Canada. Corak, M.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Teixeira, M.; Santana, C.(2012). *Crianças migrantes e seus espaços de vivências: um estudo etnográfico sobre autorias infantis*. Faculdade Três Rios (FAETERJ). Rio de Janeiro.

Theron, L., Cameron, C.A., Didkowsky, N., Lau, C., Liebenberg, L. & Ungar, M. (2011). A 'day in the life' of four resilient youths: Cultural roots of resilience. Youth and Society, 43(3), 799-818.

Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan and the United States*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tong, V. M., Huang, C. W. & McIntyre, T. (2006). *Promoting a positive cross-cultural identity: Reaching immigrant students*. Reclaiming Children and Youth, 14, 203-208.

Ueno, L. (2008). *Migrantes em trânsito entre Brasil e Japão: uma intervenção psicossocial no retorno*. 2000. Tese (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Usman, L. (2009). *Multicultural pedagogies of recognition and inclusion of newcomers k-4 African refugees in rural British Columbia, Canada*. International Journal of Diversity in Organisations, Committees and Nations, 8,159-170.

Valinsar, J. (2011). *Semiosis and activity: Towards theoretical synthesis*. Keynote address at annual meeting of International Society for Cultural and Activity Research, Rome, Italy.

Vargas, S. (2003). *Migração, diversidade cultural e educação de jovens e adultos no Brasil*. Rio de Janeiro.

Velez-Ibanez, C. & Greenberg, J. (2005). *Formation and transformation of funds of knowledge*. In N. Gonzalez, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.), Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms, (pp. 47-69) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Verene, M.; Velanga, C. (2008). *A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade*. (DINTER/UNESP/UNIR), Tellus, ano 8, n. 15, p. 175-191, jul./dez. 2008 Campo Grande. Mato Grosso do Sul.

Vygostky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 7ª ed.

Vygotsky, L. S. (2005). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP.

Wildenger, L.K., & McIntyre, L., (2012). *Investigating the relationship between kindergarten preparation and child socio-behavioural outcomes*. Early Childhood Education Journal, 169-176.

Winter, W. G. (1993). *African American mothers and urban schools: The power of participation*. New York: Lexington Books.

Yeo, L.S. & Clarke, C. (2010). *Starting school: A Singapore story told by children*. Early Childhood Australia, 1-10.

Young, S. & Gillen, J. (2007) *Toward a revised understanding of young children's musical activities: reflections from the "Day in the Life" project*. Current Musicology 84, p.7-27.

Zanella, A.V. (2001). *Vygotsky; contribuições á Psicologia e o conceito de Desenvolvimento Proximal*, Itajai: Univali.