



PEQUENOS DO MUNDO: A ARTE COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES COM CRIANÇAS MIGRANTES

PEQUENOS DO MUNDO: EL ARTE COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO
DE ACCIONES CON NIÑOS MIGRANTES

PEQUENOS DO MUNDO: THE ART AS A RESOURCE TO THE DEVELOPMENT
OF ACTIONS WITH MIGRATING CHILDREN

Amarilys Lackner Salomão¹
Luana Lubke²
Graziela Lucchesi Rosa da Silva³

RESUMO: As migrações internacionais forçadas têm se intensificado nas últimas décadas, sendo que expressiva parte das pessoas nesta situação são crianças e adolescentes. Por conta disso, é urgente a formulação de ações que considerem as demandas específicas da infância e como os impactos do deslocamento forçado são vivenciados nesse período da vida. Nesse sentido, o presente artigo pretende subsidiar a discussão sobre infância e migração, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, ao analisar a importância da arte como recurso para a elaboração de ações com crianças migrantes. As reflexões teórico-práticas apresentadas derivam do projeto Pequenos do Mundo e partem da premissa que é imprescindível compreender as especificidades da infância para realizar ações que abarquem as particularidades da migração como a diversidade cultural, aspectos identitários, a pluralidade linguística e os caminhos percorridos. Neste contexto, a arte é um recurso valioso para potencializar a capacidade criadora, para instigar a sensibilidade estética e para viabilizar o papel ativo das crianças na expressão e elaboração de suas vivências.

PALAVRAS-CHAVE: Migração; Desenvolvimento infantil; Arte; Psicologia Histórico-Cultural.

RESUMEN: Las migraciones internacionales forzadas se han intensificado en las últimas décadas, siendo que expresiva parte de las personas en esta situación son niños y adolescentes. Por cuenta de eso, es urgente la formulación de acciones que consideren las demandas específicas de la infancia y cómo los impactos del desplazamiento forzado son vivenciados en ese período de la vida. En ese sentido, el presente artículo pretende subsidiar la discusión sobre infancia y migración, a partir de los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural, al analizar la importancia del arte como recurso para la elaboración de acciones con niños de familias migrantes. Las reflexiones teóricas prácticas presentadas derivan del proyecto Pequenos do Mundo, y parten de la premisa de que es imprescindible comprender las especificidades de la infancia para realizar acciones que abarquen las particularidades de la migración como la diversidad cultural, aspectos identitarios, la pluralidad lingüística y los caminos recorridos. En este contexto, el arte es un recurso valioso para potenciar la capacidad creadora, para instigar la sensibilidad estética y para viabilizar el papel activo de los niños en la expresión y elaboración de sus vivencias.

PALABRAS CLAVE: Migración; Desarrollo infantil; Arte; Psicología Histórico-Cultural.

ABSTRACT: Compulsory migrations have become more intense in the last decades, and a significant part of people in this situation are of children and adolescents. Due to this fact, the elaboration of a plan of actions which considers the specific demands of childhood and the impact of compulsory displacement experienced in this period of life is of the essence. In this way, the current article intends to support the discussion about childhood and migration, under the fundamentals of the Cultural-Historical Psychology, by analysing the importance of the art as a resource to elaborate actions towards migrating children. The practical- theoretical reflections presented here derive from the project Pequenos do Mundo and assumes that it is crucial to understand the particularities of the period of childhood development to accomplish actions which cover the particularities of migrating such as cultural diversity, identity aspects, linguistic plurality and the paths taken by them. In this context, the art

¹ Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná. amarilysalomao@gmail.com

² Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná. luanalubke@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federa. do Paraná. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná. grazielaluc@hotmail.com



is a valuable resource to maximize the creating capability, to instigate the aesthetic sensitivity and to enable the active role of the children in the construction of their expression and to the formation of their development.

KEYWORDS: Migration. Children development. Art. Aesthetics Education. Cultural-Historical Psychology.

1 INTRODUÇÃO

As migrações internacionais têm ganhado notoriedade devido à expansão mundial dos deslocamentos humanos forçados, mobilizados pela ameaça à sobrevivência das populações. Corroboramos com Vendramini (2018) ao pontuar que os fluxos migratórios atuais apresentam uma diversidade de determinações vinculadas às contradições do sistema produtivo capitalista, marcado pelo antagonismo de classes e pelas tensões entre humanização e alienação. Por óbvio, as motivações singulares são variadas e heterogêneas, no entanto, não podem ser apartadas das condições objetivas da vida social e das relações sociais de produção.

Estima-se que das 82 milhões de pessoas em deslocamento forçado no mundo, até o final de 2020, 42% sejam crianças e adolescentes (UNHCR, 2021). A esse respeito, é fundamental compreender as especificidades da migração na infância, como a diversidade cultural, os aspectos identitários, a pluralidade linguística e os caminhos percorridos. Em outras palavras, é preciso considerar como as situações que envolvem o deslocamento forçado são vivenciadas na infância, posto que este é um período da vida com particularidades que devem nortear a elaboração de propostas.

Essa premissa foi desenvolvida a partir do trabalho realizado com crianças migrantes, no projeto de extensão Pequenos do Mundo, ao nos depararmos com a necessidade de apreender como as distâncias entre lugares, culturas, línguas e memórias poderiam ser aproximadas e vivenciadas neste novo lugar na infância, bem como viabilizar o papel ativo das crianças na elaboração de suas vivências. Vale destacar que não abordaremos, aqui, metodologicamente as ações desenvolvidas nos últimos anos⁴, mas os fundamentos teórico-conceituais que nortearam sua realização, utilizando situações e análises decorrentes das ações realizadas no projeto.

Ante o exposto, este artigo pretende subsidiar a discussão sobre infância e migração, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, ao analisar a importância da arte como recurso de atuação com crianças migrantes. Para tanto, explanaremos sobre o projeto Pequenos do Mundo; após, discutiremos sobre a arte enquanto recurso estético com

⁴ A discussão metodológica do projeto é discutida em SILVA, G. L. R., GABRIEL, M., AOTO, C. A., LUBKE, L., ABREU, L. M., OSMAN, M. O., TSIFLIDIS, N. & KLEPA, V. B. Contando histórias, resgatando memórias: Arte como mediadora para o resgate de trajetórias e memórias de crianças migrantes. *Revista X*, v. 16, n. 2, p. 485-524, 2021.

potencial de mobilizar processos de criação e imaginação e sua relação com desenvolvimento infantil; e, por fim, apresentaremos as implicações destes pressupostos para ações com crianças migrantes.

2 PEQUENOS DO MUNDO

A partir da demanda por cursos de português para migrantes, o projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) foi criado em 2013 (DAHAR, 2020). Nestes anos de atuação, algumas famílias enfrentavam dificuldades para frequentar as aulas, ministradas aos sábados, por não terem onde e com quem deixar seus filhos. Assim, em 2017 foi concebida uma ação específica com o objetivo de acolher e desenvolver atividades para as crianças. Na busca de atender as demandas constatadas, por meio da escuta ativa e dialógica com a comunidade e do vínculo entre a equipe com as famílias e com as crianças, ações foram elaboradas e uma metodologia específica foi desenvolvida.

Atualmente, o Pequenos do Mundo é um projeto interdisciplinar que envolve professoras, estudantes e profissionais de Psicologia, Letras, Artes Cênicas e Design. Entre 2017 e 2019⁵, participaram do projeto cerca de 95 crianças de famílias de diversos países, a saber: Venezuela, Haiti, Egito, Colômbia, Irã, Síria, Nigéria, Iêmen, Líbano, Líbia, Bolívia, Benin, República Democrática do Congo, Nigéria e Peru⁶, sendo que algumas das crianças nasceram em território brasileiro (SILVA *et al.*, 2021). O grupo também era heterogêneo em relação a idade, variando de 1 a 15 anos, sendo que a maioria tinha entre 4 a 6 anos (32,8%) e 1 a 3 (29,5%) (SILVA *et al.*, 2021).

A metodologia do Pequenos do Mundo admite estudantes novos em todas as semanas do semestre letivo e por isso a quantidade de crianças em cada sábado, em 2019, variava entre 25 a 30. Os encontros semanais, com duração de três horas, foram estruturados da seguinte forma: Organização, Acolhimento, Brincadeiras Coletivas, Regras, Contação de História, Atividades relacionadas à história, Lanche, Atividade e Despedida (SILVA *et al.*, 2021). Após a contação da história, as crianças são separadas em diferentes salas para a realização de ações específicas para as menores e para as maiores de cinco anos.

⁵ No ano de 2020, as atividades presenciais da universidade foram interrompidas por conta da pandemia de COVID-19, assim, não recebemos novos participantes. Devido à importância de manter o vínculo com as crianças e suas famílias, estabelecemos um canal de comunicação online com estas, no qual enviamos materiais informativos e vídeos de contações de histórias produzidos pela equipe. Em 2021, continuamos com a comunicação virtual e os vídeos passaram a ter como tema curiosidades sobre os países de origem das famílias e contações de histórias originárias destes. Além disso, realizamos encontros virtuais com as crianças.

⁶ Por ordem de prevalência.

As atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo seguem um tema central guiado por objetivos específicos. Assim, nos encontros são organizadas ações micro interligadas entre si, que têm um produto final produzido por cada criança ou pelo grupo em conjunto e visam fomentar a ação macro do ano (SILVA *et al.*, 2021). Os encontros e produções são registrados em fotografias e em relatórios sistematizados contendo o relato geral do sábado e sobre cada participante.

No ano de 2018, desenvolvemos o projeto *Autoretrato*, que teve como objetivo apresentar às crianças modalidades artísticas e produções culturais de diversos países e épocas, visando a explorar sua autoimagem e a pluralidade do grupo (SALOMÃO; CANUTTO; PEREIRA; SILVA; OLIVEIRA; OSMAN & KLEPA, 2018). Desse modo, em cada encontro foram realizadas atividades nas quais as crianças se representavam artisticamente (ações micro) – por meio de desenhos e esculturas, por exemplo – e, ao final do ano, realizamos uma exposição com as produções do grupo (ação macro).

Em 2019, iniciamos o projeto *Contando Histórias, Resgatando Memórias*, sobre as memórias afetivas das crianças e de suas famílias, indo na contramão de processos de apagamento cultural apontados por elas (SILVA *et al.*, 2021). Para isso, trabalhamos elementos culturais relativos a alimentação, brincadeiras, cantigas e histórias dos países de origem. As atividades tiveram como norte a discussão sobre o cotidiano e vivências das crianças e a produção de itens (ações micro) – como objetos de massinha de modelar, escrita de cartas e desenhos – que eram guardados em suas caixas de memórias (ação macro).

Em ambos projetos, a arte teve papel fundamental, sendo utilizada como mediação para as atividades, sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. A escolha por expressões artísticas se deve ao fato de que contribuem no processo de educação dos sentidos, na elaboração de reflexões sobre as próprias vivências e no estabelecimento de vínculos entre o grupo. A esse respeito trataremos a seguir.

3 ARTE ENQUANTO NECESSIDADE DE VIDA E INSTRUMENTO PARA HUMANIZAÇÃO

O ser humano é um ser criador. Afirmar essa capacidade humana demanda evidenciar que suas especificidades foram elaboradas historicamente, por meio de atividade singular entre ser humano e natureza – o trabalho –, a fim de suprir necessidades para produzir e reproduzir a vida, criando novas condições de existência que promoveram, por sua vez, a “transformação ativa da natureza do homem” (VIGOTSKI, 1995, p. 84).

Nesse processo, ocorrido em larguíssimo período temporal, cria-se o novo, permitindo a complexificação das formas e do nível das objetivações humanas – como a ciência, a arte, a filosofia –, mediante o surgimento de novas necessidades produzidas pela prática social comum; a ampliação das capacidades humanas na e para a produção da vida genérica social; o refinamento dos sentidos e da sensibilidade, expressando uma imensa complexidade e riqueza correspondente à riqueza dos objetos criados.

Vigotski (1995) salienta que o ser humano criou e desenvolveu sistemas complexos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a vida social. É exatamente no processo de captação e domínio da realidade que os processos psíquicos, que compõem a base da consciência em um sistema interfuncional, se complexificam possibilitando a orientação consciente do comportamento (MARTINS, 2011). É peculiar ao psiquismo humano o processo de superação de seus constituintes elementares (como memória natural, atenção involuntária, inteligência prática) em direção à conquista de novas propriedades, de funções psicológicas mais complexas (pensamento abstrato, atenção voluntária, memória lógica, imaginação, etc). Essa complexificação só é possível em função dos meios auxiliares – os signos (por exemplo, escrita, desenho, cálculo, etc) – que possibilitam que objetos e fenômenos da realidade concreta adquiram nova forma de existência, a imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2011).

Logo, o ser humano é essencialmente um ser criador, pois transforma a natureza a partir das suas necessidades, criando objetos humanizados. É um ser social na medida em que consegue apropriar-se das produções historicamente acumuladas. Cria o novo na medida em que não apenas reproduz, mas imprime suas marcas subjetivas sobre os objetos (MARX, 2004).

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. [...] Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo na natureza, tudo isso é produto da imaginação e criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2018, p.15-16)

A imaginação configura-se enquanto base de toda a atividade criadora, pois manifesta-se em todos os campos da vida cultural, possibilitando a criação e o desenvolvimento artístico, científico e técnico a partir da recombinação dos elementos de memórias de experiências anteriores (VIGOTSKI, 2018).

Vigotski (2018) afirma que os objetos da vida cotidiana são frutos da imaginação coletiva, que se configuram enquanto cristalizações da imaginação. O autor refuta a ideia de que a

criação é o destino apenas de grandes gênios, dotados de talentos inatos. Pelo contrário, o desenvolvimento da humanidade ocorre na superação dos limites da rotina por meio das pequenas criações cotidianas. Vigotski (2018) afirma que qualquer criação é sempre fruto do seu tempo ou meio e surge das necessidades e possibilidades existentes.

De acordo ainda com o bielorusso, a criação já se manifesta na primeira infância com a brincadeira, pois esta “[...] não é uma simples recordação do que [a criança] vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). A brincadeira, portanto, cria novas situações, baseadas a partir das experiências anteriores da criança, mas que não são reproduzidas exatamente como a realidade; são recombinações de impressões subjetivas (VIGOTSKI, 2018).

Vale mencionar, conforme aponta Vigotski (1995), que o desenvolvimento infantil não existe em abstrato, à margem de seu meio social e das relações materiais e simbólicas existentes, elaboradas historicamente pela atividade humana. Ser criança e vivenciar a infância depende das possibilidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas; das situações de ensino que permitem (ou não) ampliar, diversificar e apropriar-se da realidade social (PASQUALINI, 2016a).

Assim, apreende-se que o desenvolvimento ao longo da vida não acontece de forma progressiva e evolutiva, mas compreende rupturas e saltos qualitativos, produzindo mudanças na qualidade da relação da criança com o mundo (PASQUALINI, 2016b). Essas rupturas, segundo Vigotski (1996), marcam as mudanças internas do desenvolvimento e a dinâmica a novos períodos. Tais mudanças estão estritamente vinculadas ao que Vigotski (1996) denominou de situação social de desenvolvimento, ou seja, é na relação específica, única e irrepetível entre a criança e o meio que capacidades, interesses, sentimentos, habilidades inexistentes nos períodos anteriores são produzidas⁷.

Neste sentido, o desenvolvimento da atividade criadora é um processo que parte do mais simples para o mais complexo e ocorre em consonância com a reestruturação do psiquismo como um todo que tem expressão singular em cada período da vida (VIGOTSKI,

⁷ Leontiev (1988) explica que reside na *atividade* as novas possibilidades de desenvolvimento das potencialidades humanas, sendo que a cada período é possível estabelecer dentre todas as atividades existentes uma principal - dominante ou guia - que possibilita que outros tipos de atividades surjam e se diferenciem, que processos psíquicos particulares sejam reorganizados e que a personalidade se transforme. Elkonin (1987) propõe que na periodização do desenvolvimento psíquico há três épocas – a primeira infância, a infância e adolescência –, sendo que cada uma delas é constituída por dois diferentes períodos definidos de acordo com a atividade principal. Elkonin (1987) propõe que a época da primeira infância é composta pelos períodos de atividade de comunicação emocional direta e atividade objetual manipulatória; a época infância é constituída pelos períodos da atividade do jogo de papéis e pela atividade de estudo; a época adolescência, formada pelos períodos da atividade de comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudos

2018).

O desenvolvimento da imaginação, bem como o potencial criativo do ser humano e demais funções psíquicas, ocorre ao longo de toda a vida, decorrente do processo de apropriação das objetivações e das vivências, de modo que “[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação” (VIGOTSKI, 2018, p. 24). A memória, portanto, é a base para a edificação da imaginação, de modo que a imaginação das crianças, não é mais rica que a dos adultos.

Vigotski (2018) afirma, ainda, que o vínculo entre imaginação e realidade só é possível graças a experiência social que transmite as imagens historicamente construídas. Cita, a título de exemplo, que só podemos imaginar a Revolução Francesa porque temos relatos, obras, que a descrevem.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2018, p. 26-27).

Enquanto resultado da atividade subjetiva, todo produto da imaginação carrega em si uma carga emotiva, uma vez que “[...] qualquer emoção, tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 27). Os sentimentos, de acordo com Vigotski (2018), não se expressam apenas externamente, com gestos e comportamentos, mas também colorem a percepção dos objetos, de modo que a combinação criativa está ancorada em uma base afetiva, que resultam na união de imagens com carga sentimental e possuem um signo emocional comum. O contrário, para o autor, também é verdadeiro, pois a imaginação influi nos sentimentos. A lei da dupla expressão dos sentimentos postula que as emoções e afetos caminham em unidade com a imaginação, de modo que toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, resultando em uma segunda expressão (VIGOTSKI, 1999; 2018). Dessa forma, as emoções provocadas por obras de arte, por exemplo, são reais e vivenciadas por nós.

Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos

ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte (VIGOTSKI, 1999, p. 272).

Dessa forma, as obras de arte, além de oportunizar aos sujeitos a ampliação seu conhecimento sobre o mundo, também amplia e aprofunda nossos sentimentos ao comunicar com as imagens criadas pela fantasia diferentes formas de reações emocionais. A arte excede a vida, na medida em que, a partir das reconstruções criativas sobre as diferentes formas de ser, agir, se comportar, pensar, sentir, provoca em nós conflitos que se resolvem por meio da fantasia (VIGOTSKI, 1999). A catarse, entendida por Vigotski (1999) como o verdadeiro efeito da obra de arte, se configura enquanto uma contradição de emoções, uma vez que suscita uma série de sentimentos opostos, que traduz uma complexa transformação dos sentimentos (VIGOTSKI, 1999). Assim, a arte não simplesmente expressa uma ideia ou emoção, mas mobiliza novas possibilidades de compreender e refletir sobre a vida, pois toda expressão subjetiva tem base real concreta e reflete as relações histórico-socialmente desenvolvidas (VÁZQUEZ, 1968).

A função da arte, de acordo com Vigotski (1999), também se relaciona com a educação dos sentidos humanos, sendo denominada pelo autor enquanto técnica social dos sentimentos. Se o desenvolvimento das emoções e sentimentos é construído historicamente, de acordo com os sistemas de significações culturalmente estabelecidos; a arte, ao expressar os dramas vivenciados ao longo da história, permite ao indivíduo entrar em contato com as produções do gênero humano, enriquecendo sua compreensão da realidade e formas de ser e sentir, requalificando seu sistema conceitual. Ao permitir que as generalizações e abstrações dos fenômenos pelo sujeito sejam novamente confrontadas e apreendidas a partir de novas significações, o sujeito mobiliza todo seu sistema interpsíquico, ao alimentar sua imaginação com novas imagens afetivas (VIGOTSKI, 2018).

Teplov (1991) defende que a arte é um dos meios mais eficazes para a educação dos sentidos, uma vez que “[...] desenvolve a sensibilidade emotiva, a compaixão, a receptividade; alarga a experiência emotiva do homem, [...] revelando sentimentos novos que antes lhe eram desconhecidos” (p. 131). A arte não apenas provoca uma experiência emotiva rica, como também suscita a capacidade de entender os sentimentos e assimilá-los, uma vez que oferece espaço para vivenciá-los em situações que não ocorrem no cotidiano (TEPLOV, 1991).

A assimilação da arte não ocorre simplesmente por meio de um contágio de emoções ou mera multiplicação dos sentimentos do autor. Há, nesse processo, uma mudança qualitativa das emoções, e não mera reprodução quantitativa destas (VIGOTSKI, 1999). A compreensão de uma obra não ocorre no seu contato imediato, demanda uma elevada capacidade inte-

lectual, pois é preciso interpretar, recordar e associar ideias, a partir de suas vivências, para conseguir fazer uma síntese da multiplicidade dos elementos da obra e obter a compreensão do todo artístico. A obra de arte não é responsável pela pura disseminação das emoções; entretanto, por meio dela, o indivíduo consegue apropriar-se das formas socialmente desenvolvidas de sentir (VIGOTSKI, 1999).

De acordo ainda com o autor, a vivência da obra de arte pode “[...] ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômenos, obrigar-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos” (VIGOTSKI, 2003, p. 234). Isso ocorre, pois essa vivência cria um estado sensível que deixa marcas, que, ao se acumularem, enriquecem e complexificam as vivências posteriores, impactando nas apropriações e demais relações do sujeito com o mundo. Dessa maneira, ao se apropriar do mundo de um modo diferente, o sujeito também se comporta e relaciona-se de modo diferente (VIGOTSKI, 2003).

Concebe-se que o estético se encontra para além do produto, relaciona-se principalmente com o processo de criação. As elaborações artísticas permitem diferentes visões do mundo ao apresentar novas formas de sentir e compreender os fenômenos da vida, historicamente construídos e re(significados), ao fazer uma síntese entre forma e conteúdo do objeto a ser representado (VÁZQUEZ, 1968).

Vigotski (2003) afirma que a criança é uma potência criativa. É necessário incentivá-la a criar, mas também proporcionar um espaço e ferramentas para tal, visando potencializar o seu desenvolvimento. Assim, por meio da atividade artística “a criança é capaz de desconstruir e reelaborar suas hipóteses, transformando objetos, matérias e materiais oferecidos pela cultura e pela natureza em algo significativo” (RODRIGUES; BERTIZOLI; PEREZ; ANDRÉ; ROSSETTO; DE SOUZA, 2016, p. 468).

Para Vigotski (2003), o ensino da arte deve ser feito de maneira criteriosa, respeitando e fomentando os interesses e a cultura da criança de maneira que haja uma conexão com a atividade e consequente atribuição de sentido. Segundo o autor, o ensino da técnica também faz parte desse processo, uma vez que “[...] é impossível penetrar até o fundo em uma produção artística quando se é totalmente alheio à técnica de sua linguagem” (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

A arte ao possibilitar experimentar e expressar novos sentimentos e emoções é capaz de produzir novos sentidos. Por isso, as atividades artísticas devem promover tanto a percepção artística proporcionando contato com as demais culturas e ampliando a capacidade de percepção, quanto a produção criativa, oportunizando recursos para as crianças se expressarem e desenvolverem não somente a imaginação, mas todo o intelecto a partir da humanização

de seus sentidos (TEPLOV, 1991). O mais importante no fazer artístico não reside no resultado final, mas nas possibilidades da criança “[...] explorar, vivenciar, sentir e conhecer a materialidade” (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 478). Para tal, é necessário apresentar os mais diversos tipos de materiais e técnicas. Esse processo pode promover o desenvolvimento da autoconsciência do receptor e alargar os horizontes de compreensão do movimento da natureza, da sociedade e do pensamento (VIGOTSKI, 1999; 2018).

Sob tais princípios, desenvolvemos uma proposta metodológica valendo-se da arte, em diferentes expressões e manifestações, para instigar a sensibilidade estética, para potencializar a capacidade criadora e para possibilitar a expressão de vivências e memórias das crianças migrantes.

4 ARTE ENQUANTO POSSIBILIDADE MOBILIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO E EXPRESSÃO

O projeto Pequenos do Mundo foi criado inicialmente para que crianças de famílias migrantes tivessem um espaço adequado e seguro para permanecerem durante as aulas de português brasileiro. Com o aumento do número de participantes e a partir do estudo dos pressupostos teóricos, foi notável a potencialidade de desenvolver atividades que não se encerram no cuidado e nas atividades livres. Além disto, no acompanhamento da comunidade migrante, foi possível identificar processos de desvalorização de suas culturas de origem em seu cotidiano. Assim, fez-se necessária a sistematização de objetivos vinculados à temática da migração, o desenvolvimento de metodologia e a organização da rotina dos encontros.

O planejamento prévio das atividades não implica na desvalorização da espontaneidade e dos interesses infantis. Pelo contrário, reconhecemos o papel fundamental da intencionalidade no trabalho educativo, a fim de estabelecer os objetivos, organizar os conteúdos e oferecer os materiais para que as crianças possam se expressar e explorar o mundo (RODRIGUES *et al.*, 2016).

Portanto, nos valem da arte com a intenção de ampliar suas experiências para além da realidade cotidiana e possibilitar que revisitem sua própria história. A arte também permite lidar com barreiras linguísticas e propiciar situações nas quais as crianças são capazes de se expressar de acordo com as maneiras de relacionar-se com o mundo em cada período do desenvolvimento.

Salientamos que a literatura infantil tem destaque no Pequenos do Mundo porque amplia o contato das crianças com as contradições da realidade, sentimentos e dramas humanos

para além de seu cotidiano imediato (ABRANTES, 2016). Em cada encontro é realizada a contação de uma história escolhida de acordo com a temática abordada. Este processo de seleção é fundamental, já que nem toda obra contribui ao processo de humanização, pelo contrário, pode servir como instrumento para a manutenção de ideologias dominantes (ABRANTES, 2016).

Neste sentido, as narrativas apresentadas às crianças devem retratar a realidade de maneira compreensível a elas, e as contradições sociais presentes na obra precisam ser exploradas, promovendo uma interpretação ativa das histórias. No Pequenos do Mundo, as contações de histórias são realizadas de maneira lúdica e interativa, conforme sugere Abrantes (2016), visando à vinculação afetiva com a história e possibilitando a compreensão dos pequenos em suas diversas idades e níveis de apreensão do português brasileiro. Além disso, a história deve conter expressões associadas a cargas emotivas, que permitem à criança se incluir na história e interpretá-la a partir da sua própria experiência (TEPLOV, 1991; VIGOTSKI, 2003).

No Projeto Contando Histórias, Regatando Memórias, teve centralidade o livro *A menina que abraça o vento: a história de uma refugiada congoleza*⁸ (PARAGUASSU, 2017). Em um dos encontros, realizamos a contação da história, e sob tal inspiração algumas crianças compartilharam sobre suas experiências de migração, como por exemplo, o trajeto realizado e a saudade que sentiam de parentes, amigos e vizinhos, ou de lugares como a escola e as praias que costumava frequentar. Também contaram sobre objetos que trouxeram consigo, especialmente brinquedos como bichos de pelúcia e bonecas.

Durante a discussão, abordamos temas que perpassam a migração contando com a participação ativa das crianças. Um dos meninos venezuelanos de cinco anos exclamou “somos muito pequeninhos dentro do sistema solar”, refletindo sobre a imensidão do mundo; e uma menina de sete anos disse que, tal como a personagem, também precisou fugir da Venezuela e o livro parecia contar sua própria história. Na mesma atividade, uma menina de três anos pediu para contarmos a história novamente, demonstrando sua vinculação afetiva com ela.

As mediações artísticas ampliam a compreensão do real visto que ao transmitir e evocar diferentes emoções, expõe problemas, antecipa soluções, revela injustiças e possibilita às crianças reviver as experiências da humanidade. Contém, assim, um papel formativo na existência individual, na medida em que expõe, direta ou indiretamente, as contradições da realidade humana (ABRANTES, 2016) permitindo o estabelecimento de uma relação ativa com as obras artísticas, sendo um meio profícuo para promoção do desenvolvimento (VIGOTSKI,

⁸ A menina que abraça o vento é um livro infantil inspirado na história de crianças congolezas que viviam no Rio de Janeiro.

2003). Nos encontros subsequentes, propusemos que cada criança construísse uma caixa de memórias⁹. Foi possível observar como as crianças se empenharam em produzir caixas que contassem um pouco de si: uma menina iraniana de sete anos que sentia saudade das praias, escolheu um material que lembrava uma rede de pesca para decorar a sua; e um menino nigeriano da mesma idade escolheu cores que remetiam ao seu personagem preferido. Percebemos que tais relatos não se encerram no ato de contar eventos da sua história, mas possibilitam expressar e ressignificar experiências e lembranças afetivas por meio do processo de criação.

Para outro encontro, foi escolhido o livro *Um outro país para Azzi*¹⁰ (GARLAND, 2012). Após a contação, disponibilizamos argila e massinha de modelar para que as crianças representassem suas memórias afetivas e vivências no Brasil. Nesta atividade, algumas das meninas venezuelanas se juntaram para fazer empanadas, comida típica da qual gostam muito; e um menino de seis anos confeccionou um coração e um osso representando a saudade que sentia de sua família e do cachorro que ficaram na Venezuela.

Ainda neste sábado, utilizamos mapas mundi para mediar atividades com cada grupo etário. Com as maiores, prendemos fitas no mapa marcando os trajetos percorridos por cada uma de seu país de origem até o Brasil. Foi durante esta atividade que uma menina de sete anos descobriu que o Irã é bem mais longe do Brasil do que pensava. No grupo das crianças menores, cada uma carimbou a sua mão com tinta em cima de seu país de origem num mapa, atividade na qual todas se engajaram e pediram para participar mais de uma vez.

A partir dos relatos é possível notar que cada participante se vincula às histórias, compartilha experiências e cria e elabora materiais de maneira singular a partir de suas vivências e situação social do desenvolvimento. Deste modo, consideramos o período do desenvolvimento das crianças no planejamento das atividades, pautando-se na tríade conteúdo, forma e destinatário (MARTINS, 2011). Ou seja, com base no tema e objetivos definidos para cada encontro, planejamos a contação de histórias de modo lúdico que permita a compreensão mesmo para as mais novas, e atividades específicas para os grupos, respeitando a maneira de relacionar-se com o mundo em cada período do desenvolvimento.

Outro fator considerado no planejamento é o bilinguismo e os diferentes níveis de apropriação do português brasileiro entre as crianças, pois, com base na Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos o papel fundamental da aquisição da linguagem na reestruturação do sistema interfuncional. Portanto, para compreender os impactos do bilinguismo no desen-

⁹ Ao longo do semestre, algumas crianças também trouxeram objetos e brinquedos de suas casas para guardar na caixa de memória.

¹⁰ Conta a história de Azzi que precisa sair às pressas de seu país com destino a um país até então desconhecido.

volvimento das crianças é necessário considerar a totalidade de fatores que o afetam como o período do desenvolvimento, a relação entre os dois (ou mais) idiomas, o contexto afetivo de aprendizagem e, sobretudo, as mediações pedagógicas neste processo (VIGOTSKI, 2005)

Algumas das participantes do projeto enfrentam dificuldades ao se comunicarem, especialmente quando seu primeiro idioma é muito diferente do português brasileiro, como o árabe, o persa e o creole haitiano. Ao longo da participação no projeto, o aprendizado fica evidente, especialmente após a inserção no sistema de ensino brasileiro, e muitas compartilham situações nas quais precisaram ajudar familiares com o português.

Consideramos que esta pluralidade linguística potencializa a prática e por isso respeitamos que as crianças escolham em qual idioma desejam se expressar e não forçamos o uso do português brasileiro. Ao contrário, nos dedicamos à comunicação com cada uma, aprendendo expressões básicas nos idiomas do grupo (como saudações e comandos específicos) e traduzindo nossos materiais para estes idiomas em conjunto com professores/as do PBMH. Em alguns casos, as próprias crianças ajudam na comunicação com os recém chegados.

A possibilidade de se comunicar no idioma materno, segundo os familiares, é um dos principais motivadores das crianças participarem do Pequenos do Mundo e algumas delas já expressaram seu medo de esquecer a língua de origem porque não tem oportunidade de utilizá-la fora do contexto familiar. Percebemos que a identificação através de seus idiomas e culturas contribui para o desenvolvimento de vínculos entre elas, fator extremamente relevante, já que um dos efeitos do deslocamento na vida dos pequenos é justamente o afastamento de parte da sua rede de amigos e familiares.

Estas informações sobre as mudanças no cotidiano das crianças após a migração e eventuais dificuldades enfrentadas no Brasil são comunicadas à equipe do projeto devido ao vínculo desenvolvido com as famílias. A comunicação com familiares acontece na chegada e saída das crianças na sala e também em atividades planejadas especificamente para incluí-las, como por exemplo reuniões para apresentar as propostas de trabalho. No Projeto Contando Histórias, Resgatando Memórias, a participação das famílias foi fundamental já que um dos objetivos era trabalhar as memórias afetivas e os aspectos culturais. Assim, planejamos estratégias para mobilizar estas memórias e particularidades, como por exemplo uma atividade de escrita de cartas para as crianças, que foi entregue após a contação do livro *O carteiro* chegou (AHLBERG, 2007).

Considerar as histórias e contextos de vida é fundamental já que procuramos compreender as crianças em sua totalidade e historicidade. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que o desenvolvimento infantil é determinado pelas condições de vida e

pelas apropriações culturais que são possibilitadas às crianças. Sob tais pressupostos, as ações do Pequenos do Mundo buscam contribuir para o desenvolvimento de cada participante enquanto ser genérico e a arte tem se mostrado um meio profícuo para tornar o vivido em perspectiva de vida humanizada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação no Pequenos o Mundo se contrapõe às práticas desumanizadoras denunciadas em contexto internacional. Nos últimos anos, têm sido noticiadas a morte de crianças na travessia marítima em direção à Europa e medidas dos Estados Unidos que separam as famílias na fronteira e encarceram as crianças (OIM, 2019). Este é um desafio posto para a atuação em um contexto em que a invisibilidade, o silenciamento e o embrutecimento das potencialidades se tornam cada vez mais comuns.

Destacamos o compromisso ético e político no sentido de promover práticas de humanização em contraposição às brutalidades geradas pelo sistema de produção capitalista. Compromisso este inspirado nos ensinamentos de Martin-Baró (1996, p. 23) de que o saber psicológico deve estar voltado à “construção de uma sociedade em que o bem-estar dos menos não se faça sobre o mal-estar dos mais, em que a realização de alguns não requeira a negação dos outros, em que o interesse de poucos não exija a desumanização de todos”.

Em consonância com este compromisso, a arte representa um valioso recurso para a atuação no campo educativo, pois fomenta a valorização das vivências de cada criança e a possibilidade de relacioná-las ao contexto particular mais amplo. Nossa atuação reforça esta concepção, pois ao utilizar diversas expressões artísticas para o trabalho com crianças migrantes oportuniza que cada uma fale de si e se reconheça na fala de outras que também compartilham experiências migratórias; viabiliza a sensibilidade para olhar o outro e nele se reconhecer; mobiliza possibilidades de vida, do vir a ser. Vale ressaltar que utilizamos a arte no projeto porque entendemos a sua importância para a humanização dos sentidos. Visamos oportunizar o contato com criações humanas e explorar a potência criativa das crianças pois a função estética não se restringe somente ao produto, mas a todo o processo de criação (VÁZQUEZ, 1968, VIGOTSKI, 1999).

Corroboramos com Conde e Alcubierre (2018, p. 359) ao salientarem que a criança é capaz de “expressar pensamentos e ideias, analisar contextos vividos e não vividos, e em sua voz está comprimida uma particularidade social que revela aspectos da universalidade dos fenômenos”. Ou seja, desde muito nova, interage em seu meio, significando acontecimentos e

desenvolvendo sentidos sobre eles. Por conta disto, a atuação com crianças migrantes deve considerar sua participação ativa no contexto migratório, valorizando suas memórias, saberes e culturas.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. Arte Literária. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHACO, Y. N. (Orgs). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

AHLBERG, J. & A. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

CONDE, S. F.; ALCUBIERRE, K. S. L. Sentidos e percepções de crianças migrantes em Florianópolis. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 358-368, mai. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n2p358> Acesso em jun de 2021.

DAHAR, C.H.; SILVA, M.C.F.; GABRIEL, M.; LEMOS, N.V.; SANTANTA, R.T.; PEREIRA, V.A.A.C. Português Brasileiro para Migração Humanitária: um projeto de extensão universitária. **Revista Digital de Políticas Lingüística**. Córdoba, v13, n13, p.60-75, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/issue/view/2231>. Acesso em outubro de 2021.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS**. URSS: Progreso, 1987.

GARLAND, S. **Um outro país para Azzi**. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Pulo do Gato, 2012;

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTIN-BARÓ, I. O papel do Psicólogo. **Estud. psicol.** Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>. Acesso em 02 abril 2021.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de livre docência - Psicologia e Educação, Faculdade de Ciências da UNESP, Bauru, 2011.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Informe sobre las migraciones en el mundo 2020**. 2019. Disponível em https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf Acesso em 2 jul 2020.

PARAGUASSU, F. **A menina que abraça o vento**: a história de uma refugiada congoleza. Ilustrações de Suryara Bernardi. Curitiba: Vooinho, 2017.

PASQUALINI, J. C. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. IN: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016a.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico-dialético. In: MARTINS, L.M; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas – SP: Autores Associados, 2016b.

RODRIGUES, S. M. P.; BERTIZOLI, J. V. F.; PEREZ, F. do R. P.; ANDRÉ, L. A.; ROSSETTO, M. A. V.; DE SOUZA, R. A. D. Artes Visuais. In: PASQUALINI, J. C., TSUHAKO, Y. N. (Orgs). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SALOMÃO, A.; CANUTTO, A. L. B.; PEREIRA, E. C.; SILVA, G. L. R. da; OLIVEIRA, L. L. de; OSMAN, M. O.; KLEPA, V. de B. Infância, Migração e Humanização. **Revista TOM: Andanças e Travessias da migração e do refúgio**, v. 4, n. 1, 2018. Disponível em https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom7. Acesso em nov. 2021

SILVA, G. L. R., GABRIEL, M., AOTO, C. A., LUBKE, L., ABREU, L. M., OSMAN, M. O., TSIFLIDIS, N. & KLEPA, V. B. Contando histórias, resgatando memórias: Arte como mediadora para o resgate de trajetórias e memórias de crianças migrantes. **Revista X**, v. 16, n. 2, p. 485-524, 2021.

TEPLOV, B. M. Aspectos psicológicos da educação artística. In: LURIA, A., LEONTIEV, A., VIGOTSKI, L. S., e outros. **Psicologia e Pedagogia II** - Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. 2 edição. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). Global trends: forced displacement in 2020. Genebra, 2021. Disponível em: <https://www.unhcr.org/60b638e37/unhcr-global-trends-2020> . Acesso em 30 set. 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENDRAMINI, C. R. A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Revista Katálysis**. Florianópolis, vol.21, n.2, pp.239-260, mai. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **El problema de la edad**. In: Obras Escogidas. Tomo IV. Visor: Madri, 1996.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão do multilinguismo na infância. Tradução de Zoia Prestes. **Teias**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 10-11, 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23988/16959>. Acesso em out. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.