

DANÇA E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO ACULTURATIVO INFANTIL: COREOCARTOGRAFIA DA MIGRAÇÃO

Letícia Ferreira Batista dos Santos (IC) e Roseli Fernandes Lins Caldas (Orientador)

Apoio: PIBIC Mackpesquisa

RESUMO

O presente estudo se trata de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo e visou investigar possíveis alterações no processo de aculturação de uma criança imigrante em processo de inclusão escolar quando exposta à atividade artística de dança, típica da cultura de origem. Participou da pesquisa uma turma de terceiro e quarto anos do Fundamental I de uma escola pública localizada no interior de São Paulo. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados três entrevistas semiestruturadas com duas professoras e um especialista em danças culturais brasileiras para compreensão do contexto e adaptação da intervenção, a qual consistiu na condução de 4 (quatro) dinâmicas utilizando dança como meio artístico e cultural, com movimentos típicos do Haiti, Piauí e São Paulo. Para análise dos efeitos da intervenção, foi feito uso de observação no ambiente escolar, desenhos com as crianças e entrevista coletiva não-estruturada para explorar suas significações. Com os dados obtidos foi realizada Análise Temática passando por seis fases, com o resultado indicando que o aluno imigrante aparentemente utiliza da estratégia de aculturação integrativa, contudo ainda demonstra alguma dificuldade no processo de inclusão escolar. Assim, a intervenção contribuiu para a valorização da cultura da criança em questão e a exploração de movimentações infixas nos alunos participantes.

Palavras-chave: Aculturação; Dança; Inclusão

ABSTRACT

The present study is a qualitative research, aimed to investigate possible changes in the process of acculturation of an immigrant child in the process of school inclusion, when exposed to artistic activities, especially dance with cultural movements. A group of third and fourth grade of Fundamental I of a public school located in the interior of São Paulo participated in this research. As data collection instruments, three semi-structured interviews with two teachers and a specialist in Brazilian cultural dances were used to understand the context and adapt the intervention, which consisted of 4 (four) activities, using dance with cultural movements from Haiti, Piauí and São Paulo. To analyze the effects of the intervention, observation in the school environment, drawings of the children and unstructured collective interview were used to explore their meanings. With the data obtained, a Thematic Analysis was carried out, going through six phases, with the result indicating that the immigrant student

apparently uses the integrative acculturation strategy, but still demonstrates struggle in his process of school inclusion. Thus, the intervention contributed to the appreciation of the child's culture and the exploration of infix movements in the participating students.

Keywords: Acculturation; Dance; Inclusion

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo onde somos forçados a nos submetermos às fronteiras construídas pela abstração humana. Mais que meras organizações administrativas, elas se colocam como forma de segregação e instrumentos de perpetuação de poder, muitas vezes impondo sofrimento àqueles que tentam ultrapassá-las. Incomodada com essa dinâmica e por ser detentora de um espírito cosmopolita, nasce nessa pesquisadora o desejo de entender mais profundamente as complexidades da vivência migratória. Desde sua infância se vê apaixonada pelo mundo das Artes, e experimenta em sua própria experiência como a Dança pode ser um instrumento libertário. Percebe, aí, uma possibilidade de intersecção entre esses dois universos, a vivência migratória e a dança, sendo a última uma forma de alívio psíquico quando apresenta movimentos espontâneos, expressivos do mundo interno de cada indivíduo, o qual contém mais que características de um povo ou cultura específica, mas do ser humano em constante construção.

A coreocartografia propõe exatamente essa abordagem, se definindo como a coreografia (conjunto de movimentos) que rompe com a padronização e os dispositivos de controle, que mostra um corpo experimental e configura uma coreopolítica por expor as questões afetivas ao invés de reprimi-las (GALINDO; MILIOLLI, 2017). Seguindo essa logicidade, ela pode se fazer uma possibilidade a ser explorada na estratégia de aculturação integracionista — modo de viver a migração que mantém aspectos da cultura de origem ao mesmo tempo em que permite a integração de novos aspectos da cultura de destino (TASHIMA; TORRES, 2018) — pois, como dimensão artística, possui a potência de desenvolvimento do psiquismo humano (VIGOTSKI, 1998). Assim, essa interação entre Psicologia da Arte e a vivência migratória, principalmente na infância, será o alvo deste artigo.

O problema de pesquisa se coloca como a possibilidade de a dança ser considerada uma estratégia de enfrentamento válida no processo de aculturação de crianças imigrantes em idade escolar com intuito de promover a integração/biculturalismo. A hipótese considerada para a problemática tem em vista que a simbologia presente em movimentos de danças típicas de determinada cultura, no momento da coreografação, ou seja, da construção da coreografia e execução, pode remeter ao cotidiano da vida vivida no país de origem.

Como objetivos, considerou-se investigar possíveis alterações no processo de aculturação de crianças imigrantes quando expostas à atividade artística de dança, típica da cultura de origem. Como objetivos específicos têm-se: a) Verificar os efeitos das atividades propostas no processo aculturativo; e b) Averiguar, no discurso dos participantes, possíveis modificações no desenvolvimento das relações com indivíduos nativos na população estudada.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Dados do Portal de Imigração mostram que, apenas no primeiro trimestre de 2022, 5.574 autorizações de residência no território brasileiro foram concedidas. Esse grande contingente humano tem diversas razões para a mudança habitacional e o Estatuto Nacional do Refugiado (Lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997) apresenta a regulamentação para garantia de abrigo dentro do território nacional para algumas dessas motivações. Contudo, não é possível ter clareza, no âmbito escolar, sobre quais crianças são refugiadas, quais estão em processo de refúgio e quais são imigrantes. Geralmente, a família não declara a situação em que se encontra no país, não sendo possível à escola obter esses dados com maior clareza. Isto posto, serão considerados todos os processos migratórios nesta pesquisa, de todos aqueles que se aventuram rumo ao desconhecido, sofrendo pressões sociais em busca de melhores condições de vida, muitas vezes não familiarizados com a língua do local de destino, abandonando uma comunidade estruturada e se submetendo a condições precárias.

Todos esses agrupamentos referenciados, sejam imigrantes ou refugiados, passam pelo processo de aculturação, o qual acontece no âmbito psicológico devido às grandes mudanças ocorridas em nível individual, porém não pode ser considerado como um processo exclusivo do migrante, pois são mudanças mútuas envolvendo todos os grupos de contato, dominantes e não dominantes (RAMOS, 2006). O indivíduo que passa por esse processo pode adotar quatro estratégias de adaptação. São elas: assimilação, separação, marginalização e integração (ou biculturalismo).

A **assimilação** constitui um processo unilateral, no qual os imigrantes se apropriam da cultura dominante gerando, conseqüentemente, uma situação desigual entre os grupos. Na **separação**, o imigrante tenta preservar sua própria cultura e se isola, não procurando estabelecer relações com a comunidade dominante. Já no terceiro, **marginalização**, o grupo majoritário impede as interações e a participação nas instituições por meio de práticas discriminatórias, gerando estresse e desorganização mental, ao mesmo tempo em que há perda da identidade cultural de origem (RAMOS, 2006).

Por fim, na **integração** há a manutenção parcial da identidade original, com aquisição de aspectos do grupo étnico-cultural de origem. Com isso, se mostra como o modo mais adaptativo, promovendo nos grupos mais sentimento de satisfação e bem-estar, pois proporciona coparticipação de todos os envolvidos, tanto migrantes quanto autóctones, ou seja, aqueles que residem no mesmo território em que nasceram (RAMOS, 2006).

Essas estratégias podem se originar do impacto cultural entre os dois grupos, o qual está sob constante influência de vários fatores. As políticas adotadas pelo Estado podem se apresentar como facilitadoras ou não desse processo, bem como a atitude da maioria dos

indivíduos nativos com relação aos imigrantes, vão ter grande peso na escolha de uma das estratégias (RAMOS, 2006). É importante ressaltar a importância da disposição de acolhimento por parte da sociedade, já que pode proporcionar uma posição de igualdade e participação ou, por meio de políticas assimilacionistas, desencadear patologias, sofrimento psicológico, sintomas depressivos ou pós-traumáticos, problemas comunicacionais e relacionais, entre muitas outras intercorrências (RAMOS, 2006).

Considerando uma criança migrante, os riscos são ainda mais alarmantes. Quando a migração ocorre no período das grandes aprendizagens escolares (leitura, escrita e cálculo), a clivagem entre a cultura de origem e a de destino pode resultar em uma percepção de independência das regras comuns. Isso poderá refletir nos resultados escolares e na adaptação, bem como em atitudes antissociais. Por outro lado, a adoção da integração ou biculturalismo pode trazer resultados muito satisfatórios, com maior competência e flexibilidade para expressarem diferentes aptidões (RAMOS, 2006). Uma possibilidade que pode ser explorada nessa estratégia de aculturação é o envolvimento com as Artes, que, em sua natureza, carregam muito do momento histórico, político e cultural do tempo e espaço em que foi produzida.

A Psicologia histórico-cultural, para a qual Vigotski (1998) traz grandes contribuições, dedica-se a estudar como o envolvimento artístico, tanto da criação como da fruição (apreciação da obra), impacta no desenvolvimento do psiquismo humano. Essa abordagem entende que todo humano carrega em si a capacidade de associação do que é do outro, ou seja, qualquer substância presente no “diferente” é interiorizada em um fluxo contínuo do meio externo em direção à nossa psiquê, a qual é espaço para a inscrição desse montante de significados arrecadados, afetada por cada encontro, modificada, permitindo que os ressignifiquemos e, então, marquemos outros com o produto relacional gerando interações em cadeia. Este processo pressupõe a produção histórica e cultural de tudo que é humano, permitindo que os aspectos assimilados possam também ser caracterizados por um devir intrinsecamente social, expandindo as possibilidades de tudo o que podemos nos tornar (GALINDO; MILIOLLI, 2017; ZANELLA, 2005).

Desta forma, a arte, segundo Vigotski (1998), é produto dessa dialética — movimento contínuo de interiorização e exteriorização que forma a psique humana. É a objetivação das características psicológicas complexas, ou seja, através da manipulação da matéria prima se cristalizam os conteúdos mentais; sendo, por consequência, elaboração cultural (ZANELLA, 2005; BARROCO; SUPERTI, 2014). Permite, assim, uma apropriação não mecânica, porquanto é mais que manifestação pura das emoções (VIGOTSKI, 1998), se mostrando contrária à concepção da arte como contágio, isto é, transcende a mera afetação do psiquismo

pelos sentimentos impressos na obra, não sendo fruto do próprio artista, um homem só, mas da humanidade (ZANELLA, 2005; BARROCO; SUPERTI, 2014).

A Psicologia da Arte sob a perspectiva de Vigotski (1998) considerará seu objeto de estudo como a estrutura da obra, composta por conteúdo (também denominado material) e forma. O primeiro refere-se às relações sociais que são apreendidas na realidade objetiva imediata, transformadas posteriormente pelas leis da estética. Já a segunda constitui-se não meramente pelo invólucro externo no qual os conteúdos são articulados, mas pelo arranjo deles de modo a compor uma unidade contraditória entre forma e conteúdo. É uma síntese no sentido marxista, pois se apropria do material, o nega e transforma em algo completamente novo, em uma elaboração que supera esse conteúdo (BARROCO; SUPERTI, 2014).

Esses dois elementos se apresentam de forma não harmoniosa, mas contraditória, compondo o fundamento da resposta estética. Essa oposição, na qual são reveladas emoções antagônicas, é superada no ponto culminante da obra, que pode ser o desfecho da trajetória do herói, uma pincelada que dá vida ao quadro ou mesmo um tom na música. Elas serão, assim, suscitadas no fruidor (aquele que tira prazer do que possui formato artístico), causando a elevação dessas emoções, transformação em um novo sentimento e estabelecendo a catarse (BARROCO; SUPERTI, 2014).

Por meio dessa movimentação, e considerando a unicidade do psiquismo humano mediante a interação entre as diversas funções psicológicas superiores, como proposto por Vigotski (1998), a psique, tanto do artista no ato de produção, quanto do fruidor na apreciação, ganha uma nova constituição:

“[...] a arte suscitaria emoções contraditórias, e que a sua superação provocaria um salto qualitativo, uma nova organização psicológica, tornando as emoções mais complexas e conscientes e, assim, as transformaria em sentimento, trazendo, no mesmo movimento, alteração da própria estrutura da consciência”. (BARROCO; SUPERTI, 2014)

Pensando na dimensão artística da dança, temos a coreografia, termo estabelecido por Feuillet por volta de 1700, significando a escrita ou a notação de danças. Já a coreocartografia aqui é entendida como a análise descritiva do corpo em movimento, tomando o espaço chão-corpo como uma "folha em branco" onde ele será escrito, considerando a sala de dança mais que um volume que contém corpos e objetos. Todavia, ela se mostra um quadrado, de duas dimensões e não três, no qual a constituição física do humano expressa a alma, psiquê, desse ser produzido histórica e culturalmente, num contexto em que o movimento mobiliza as singularidades corporais. Assim, há a união entre chão e corpo, sendo o primeiro a representação da história do indivíduo, sua técnica, heranças e modo de vida; já

o segundo traz as características do que há de novo a ser produzido (GALINDO; MILIOLLI, 2017).

Essa noção tem como base a crítica à coreografia normativa, tomada como conjunto de movimentos que devem, necessariamente, ser seguidos pelos dançarinos, denotando caráter fixo e restrito e proporcionando pouco espaço para a impressão da marca pessoal. A abertura para a experimentação, para o subjetivo e a produção do “novo” é o que carrega a corecartografia, promovendo o corpo com sua própria língua (GALINDO; MILIOLLI, 2017). Nesse ponto de vista, a dança mostra-se uma ferramenta libertária, criadora de multiplicidades através da catarse.

Coreocartografia é, então, uma forma de coreopolítica, isto é, o rompimento da coerção corporal a que somos submetidos diariamente nas relações humanas e principalmente dentro das instituições. É a fuga dos dispositivos de controle em variações infixas de deslocamento e a consideração de que, dentro da pesquisa, as dimensões afetivas não são variáveis a serem controladas, mas fatores considerados como decorrência do ato de pesquisar. Nessa perspectiva, a Arte e a Ciência andam juntas, não separando ou reduzindo-se uma à outra (GALINDO; MILIOLLI, 2017).

A docilidade do corpo mencionada foi imposta diante de uma necessidade de prepará-lo para produção econômica dentro da ideia de máximo desempenho esperado pela indústria e o trabalho. A noção do corpo-máquina que pode ser treinado e educado por meio de processos racionais e cientificamente defensáveis nasce entre o final do século XVIII e o século XX, segundo Foucault (2007), sendo fonte de influência nas várias instituições, sobretudo na escolar.

3. METODOLOGIA

A pesquisa contou com a participação de 12 (doze) crianças, sendo 5 (cinco) do sexo feminino e 7 (sete) do sexo masculino, do “Projeto Estudo é Tudo” de uma escola pública municipal em uma cidade no interior de São Paulo. A faixa etária variou entre 8 e 9 anos de idade, sendo englobados os 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I.

O referido Projeto é um programa municipal, visando avaliar impactos na aprendizagem dos estudantes do 3º ao 5º ano das escolas municipais, com um conjunto de ações de recuperação para a garantia da qualidade do ensino e do direito de aprender, fundamentalmente por discrepâncias no aprendizado das crianças em razão da pandemia da Covid-19, que gerou dificuldades no acesso à internet e aulas online. O projeto prevê a criação

de aulas separadas, com programa de estudo próprio, como forma de recuperação do nível de estudo em um mesmo ano escolar (PREFEITURA DE JUNDIAÍ, 2022).

Uma das crianças pertencente ao quadro de alunos da turma analisada é originário do Haiti (B.) e imigrou para o Brasil no ano de 2020 juntamente com a mãe, a irmã e o irmão, que estudou na mesma escola, em 2021, no período da tarde cursando o 5º ano. O pai já estava no Brasil quando da chegada deles.

Também participaram a professora do Projeto (R.) e a professora que o acompanhou no segundo ano do Fundamental I, em 2021 (A.), bem como um especialista em danças culturais brasileiras (L.). Este é gestor do Instituto Brincante, onde se faz a união do processo artístico ao pedagógico, em torno da cultura popular brasileira, para celebração da riqueza e diversidade da cultura nacional.

Foram contemplados todos os aspectos éticos nessa pesquisa, com a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie, obtendo sua aprovação por meio do parecer consubstanciado. Além disso, a participação ocorreu mediante prévia autorização dos participantes, de forma totalmente voluntária. Por se tratar do envolvimento de menores, o assentimento foi colhido por escrito, mediante Termo de Assentimento Livre e Esclarecido elaborado em linguagem acessível após esclarecimento da natureza da pesquisa, objetivos e métodos. Além disso, a instituição foi contatada, assim como os pais ou responsáveis dos alunos, sendo também colhido seu consentimento de forma escrita mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Classificou-se a presente pesquisa como pesquisa-ação, de caráter qualitativo, posto que exigiu envolvimento ativo entre pesquisador e participantes ao longo de todo processo, bem como certo grau de flexibilidade no delineamento do planejamento (GIL, 2002). Estruturou-se um plano de ação empírico, pois se pretendeu “investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos” (ANDRÉ, 2020).

Operou-se, assim, o desenvolvimento da pesquisa nas seguintes etapas: detalhamento do plano de ação de acordo com as especificidades do grupo participante, execução da intervenção com danças culturais e coleta de dados com desenho e entrevista coletiva. Todo o processo de pesquisa ocorreu dentro do ambiente da escola, com a permissão dos pais, da direção, da coordenação e da professora, bem como concordância das crianças. As crianças cujos pais não autorizaram ou deixaram de assinar o Termo de Consentimento não participaram da atividade e permaneceram desenhando durante sua execução.

A primeira fase de exploração teve como objetivo colher o maior número de informações sobre a visão de mundo dos participantes, seus contextos socioculturais, bem

como a interação entre eles. Os procedimentos adotados foram, além da revisão referencial própria de uma pesquisa clássica, contato direto com o campo com o reconhecimento visual do espaço (GIL, 2002) e levantamento junto às professoras, tanto do Projeto (R.) quanto da professora do segundo ano (A.), de aspectos gerais da turma através de duas entrevistas semiestruturadas. A primeira foi realizada de forma presencial e a segunda por vídeo chamada pelo aplicativo Whatsapp, a qual teve como objetivo complementar informações que não foram possíveis serem obtidas, ambas gravadas sob autorização das entrevistadas e transcritas.

Na segunda fase de elaboração do plano de ação, o escopo foi reajustar os procedimentos a serem utilizados na intervenção de acordo com as especificidades do grupo. Porém, durante a pesquisa, houve muita dificuldade em manter o projeto em fases, pois, na sua execução, as duas primeiras se desenvolveram de modo concomitante.

A partir das entrevistas e considerando que havia apenas um imigrante no quadro de alunos, foi considerado expandir a perspectiva inicial, para abarcar também migrantes e não apenas imigrantes, como anteriormente planejado no projeto de pesquisa, a fim de que não houvesse alta exposição do aluno e que fosse possível trazer mais riqueza cultural à pesquisa.

Assim, foi investigado com a professora responsável pela turma se havia algum aluno migrante, sendo informado por ela que uma das crianças pertencia a uma família na qual os pais haviam vindo do Piauí para o Estado de São Paulo. Com base nisso foi decidido que seria mais proveitoso que se trabalhassem manifestações culturais de São Paulo (de onde a maioria dos alunos eram originários), do Piauí e do Haiti.

Para isso, houve a necessidade de entrevistar um especialista em danças culturais brasileiras (L.) que forneceu informações cruciais para o desenvolvimento da pesquisa, como que modalidades eram derivadas das regiões que seriam trabalhadas na intervenção, suas construções históricas e seus movimentos atuais.

Desta forma, considerando a facilidade de reprodução devido à idade e pouca familiaridade com a dança dos participantes foram escolhidos para a atividade de intervenção o Reisado, Kompa e Samba de Bumbo.

O *Reisado*, como manifestação cultural originada na região Nordeste, é uma junção de teatro com dança, representando uma batalha. Nele, são características as batidas fortes com os pés no chão, o uso de cenário e figurino (espadas e armaduras). Na música, são utilizados instrumentos como pandeiro, sanfona e triângulo.

Kompa é uma manifestação cultural do Haiti. Nasceu por volta dos anos 1960, com a influência do merengue e de outras manifestações artísticas originárias dos Estados Unidos,

sendo modificado para se adequar à identidade do país, tornando-se uma mistura de gêneros. Normalmente é dançada com outra pessoa, em casal. Adaptei movimentos misturando com hip-hop crioulo (ritmo contemporâneo escutado e dançado pela população mais jovem). A música utiliza guitarra, bateria, baixo e teclado.

Samba de bumbo, como manifestação cultural de São Paulo, nasce como resistência dos escravos que se reuniam em frente às fazendas e dançavam para protestar. A música é tocada por um grande bumbo que os músicos carregam frente ao corpo e se movimentam juntamente com quem estiver dançando, formando uma união interativa entre quem produz a música e quem se movimenta a partir dela. As mulheres normalmente usam vestidos com saias longas e rodadas, segurando em suas barras e balançando de um lado para o outro.

A partir daí foi dado início à terceira fase, de intervenção, realizada em quatro horas-aula, divididas em dois dias, durante o horário de aula já frequentada. Esta fase foi dividida em duas etapas (uma em cada dia), quais sejam: “Aquecimento”, no primeiro dia, e “Dinâmica das Ações”, no segundo dia.

O primeiro dia teve a participação de doze crianças e, com intuito de desenvolver a consciência corporal e promover a interação entre os participantes com técnicas da pedagogia com dança infantil, foram conduzidas 3 (três) atividades: trabalho com articulações, “Jogo do Espelho” e “Jogo da Agulha”. Seu objetivo foi o aquecimento, a ambientação, a melhora da consciência corporal e espacial e da interação entre as crianças.

As músicas utilizadas nestes momentos foram escolhidas com base nos gostos dos participantes e tocadas por meio de dispositivo eletrônico (smartphone com caixa de som, de propriedade da pesquisadora) para que se gerasse um ambiente de familiaridade para o grupo e um espaço em que se sentissem confortáveis para se movimentar livremente. Além disso, todas as cadeiras foram afastadas para que fosse liberado espaço para deslocamento.

Primeiramente, para o aquecimento, as crianças foram orientadas a formarem uma roda, fecharem os olhos e respirarem fundo por algumas vezes com o objetivo de trazer a atenção para o momento presente e a atividade que seria conduzida a seguir. Então foi explicado o que são as articulações, onde se localizam e os participantes foram orientados a se movimentar livremente pelo espaço utilizando uma delas como propulsora do movimento, deixando que o corpo acompanhasse, sendo direcionados, a cada momento da música, qual articulação deveria ser trabalhada.

Após essa exploração inicial do corpo, as regras do *Jogo do Espelho* foram explicadas: a turma foi dividida em dois grupos e um deles foi orientado a escolher uma pessoa para estar em dupla para a dinâmica, primeiramente sob o critério de maior afinidade. Então, um dos participantes foi, neste primeiro momento, designado como o “mestre”, que se movimentou

de forma livre, enquanto o outro leu suas ações e as reproduziu. Em seguida, foi solicitado aos mestres que escolhessem uma nova dupla sob o critério de menor afinidade e os papéis se inverteram: quem guiou da primeira vez passou a reproduzir os movimentos e aquele que estava nesse último papel assumiu o de mestre.

Finalizada a atividade, o *Jogo da Agulha* foi conduzido. A turma foi dividida em dois subgrupos e um dos participantes se colocou no meio da roda. Representando o formato de uma agulha com o dedo indicador, cada um que estava em volta deveria apontar para uma parte do corpo daquele que estava no centro, o qual precisaria desviar daquele toque com um movimento. Devido à grande agitação que a turma apresentava no momento, houve apenas uma rodada para cada grupo e a atividade foi encerrada.

Na segunda etapa da intervenção, realizada no segundo dia, 8 (oito) crianças estiveram presentes. Nesse dia, foi utilizada metade da sala, que já estava livre de cadeiras, e não foi solicitado que as afastassem, para evitar um espaço de movimentação tão grande que deixasse as crianças dispersas. Todas se sentaram em roda no chão e foi explicada a atividade, o que era dança cultural, bem como a origem histórica e particularidades de cada uma das modalidades alvos da pesquisa. Vídeos que demonstravam cada dança cultural foram reproduzidos juntamente com as respectivas músicas.

Para a atividade “Dinâmica das Ações”, foi ensinado um movimento extraído de cada dança típica das culturas trabalhadas (Reisado, Kompa e Samba de Bumbo), com repetição, para associação dos movimentos com os respectivos nomes e sua memorização. Em seguida, cada movimento recebeu um número e foi executado ao ritmo da música, conforme solicitado. Foi alterada a velocidade de troca de movimento durante a atividade. Então, foi colocada música e permitido a cada um dançar livremente, mas utilizando os movimentos aprendidos.

A última fase da pesquisa consistiu na Coleta de Dados em uma hora-aula, no segundo dia, após o encerramento da “Dinâmica das Ações”. Após uma conversa de caráter explanatório, cada criança utilizou de seu próprio material para confeccionar um desenho de si mesma enquanto realizavam a intervenção, em qualquer dos dois momentos: na participação da atividade lúdica ou quando utilizaram os movimentos aprendidos.

Ao término da elaboração, os alunos puderam compartilhar seus desenhos com o grupo e cada criança explicou sua produção, para que, então, fosse aberta a possibilidade de outras crianças questionarem sobre os significados de seus desenhos. Foi conduzida a partir daí uma entrevista coletiva não estruturada, com o objetivo de oferecer espaço para a fala espontânea do entrevistado, deixando-o livre para discorrer sobre as significações de sua produção. Quando era necessária alguma complementação ou exploração de detalhes específicos dos desenhos, a pesquisadora acrescentava uma pergunta, para aprofundar a

discussão. A entrevista não foi gravada, mas os desenhos foram recolhidos para colaborar na posterior sustentação das interpretações.

A entrevista com o professor, a entrevista coletiva transcrita, bem como o diário de campo produzido pela observação, foram analisados pela Análise Temática (AT) proposta por Braun e Clarke (2006 apud SOUZA, 2019). Foi utilizada a AT do tipo Reflexive, na qual a codificação é fluida e flexível, com profundo engajamento nos dados devido à técnica e filosofia embasadora serem qualitativas. A codificação consiste na identificação de um aspecto dos dados que pareceu interessante ao analista, organizando-os em grupos de acordo com o sentido. Já o tema é uma unidade de análise mais ampla que possui caráter interpretativo, com embasamento teórico proveniente da revisão da literatura, considerando para a produção deles o critério de dupla via, ou seja, julgar as categorias pela homogeneidade interna e heterogeneidade externa (SOUZA, 2019).

Assim sendo, o processo se deu em seis fases: leitura das transcrições e anotação das ideias iniciais; codificação dos aspectos interessantes e reunião de extratos relevantes a cada código segundo uma abordagem teórico-dedutiva em codificação manual; reunião dos códigos em temas potenciais; checagem dos temas em relação aos extratos para gerar um mapa temático; refinação dos detalhes de cada tema gerando definições e nomes para cada um; e por fim a produção do relatório (SOUZA, 2019).

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Por meio das entrevistas e observações em campo, foi possível discutir a hipótese de que o aluno imigrante B., em seu processo de aculturação, adotou a estratégia de integração ou biculturalismo, visto que demonstra ter mantido aspectos de sua cultura de origem dentro do ambiente familiar além de adquirir aspectos da cultura brasileira. O primeiro movimento é visto na manutenção de atividades musicais dentro do âmbito familiar, como dançar e ouvir músicas haitianas, tal qual conversar na sua língua de origem. Considerando o segundo, mostra indícios de estar sendo integrado no ambiente escolar, criando vínculos com os colegas, sendo acolhido pelos professores e funcionários da escola, compreendendo o cotidiano institucional e aprendendo a língua. Pode-se verificar, desse modo, um sentimento de satisfação tanto do imigrante quanto da comunidade acolhedora. Para isso, analisaremos alguns fatores que podem ter sido determinantes na adoção dessa estratégia.

Primeiramente levantamos a hipótese de que a personalidade de B. tenha sido determinante para o incentivo de acolhimento pela comunidade de destino. O aluno em questão fala 05 línguas, dentre elas o Francês, e tem certo destaque na classe por esse fato. Além disso, a professora R. o descreve, quando se refere ao processo de ensino-

aprendizagem, como um aluno participativo, com relativa facilidade no aprendizado e proativo, sempre se esforçando para manter sua autonomia. Enquanto que, ao comentar a relação com outros, descreve-o como uma “criança muito meiga, todo mundo gosta de ficar perto dele, muito carinhoso, carismático, brincalhão” (Entrevista, A., 2022).

Concluimos então que as características da criança e o fato de falar diversas línguas foram aspectos que podem ter auxiliado na superação das evidentes dificuldades do processo de aculturação, relatadas pelas professoras como a barreira linguística, complicações para inserção da família no mercado de trabalho e atraso no processo de alfabetização. Apesar de terem discutido essas questões em suas falas, ambas as professoras descrevem o percurso de integração de B. como “tranquilo” e “natural”, o que contradiz os outros dados que trazem em seu discurso, bem como alguns episódios que foram observados durante a pesquisa.

Durante as intervenções, ao participar do período de recreação com as crianças, foi possível constatar que B. comia na mesa com as demais crianças, mas afastado delas, aparentemente tentando comunicação, com certo distanciamento. No segundo dia tentou interagir com os outros meninos, todavia não olharam para ele nem responderam às suas perguntas. Outro episódio relevante de agressividade ocorrido durante o “Jogo do Espelho” (que será apresentado no decorrer desse trabalho) faz-nos levantar a hipótese de que ainda haja necessidade de continuidade de um esforço de inclusão do aluno pela escola.

Além disso, a postura de acolhimento adotada, tanto pelos adultos quanto pelas crianças, em relação ao B. pode ter tido grande influência de seu modo de se relacionar e interagir com o externo, o que nos faz questionar se a criança fosse diferente o resultado teria sido o mesmo ou não. Contudo, a adoção da estratégia de inclusão, assim como pode ter sido impulsionada por suas características, também pode ter tido influência nela, como é comentado por Ramos (2006), trazendo maior competência e flexibilidade para expressar diferentes aptidões.

As condições ambientais de B. não eram, a princípio, favoráveis para a constituição de uma personalidade como descrita, já que a mudança territorial desencadeia diversos processos complexos para o imigrante. De fato, quando chegou na escola, ele não falava português e precisava se adequar ao modo de se portar nos ambientes da escola, como sala de aula, refeitório e banheiro, inclusive quanto à alimentação. Além disso, segundo a professora R. a família tem dificuldades financeiras e enfrentou o desemprego por um período.

O conceito de entorno proposto por Vigotski (DATA apud Caldas, 2010), se define como as condições ambientais vivenciadas pela criança por meio de suas experiências emocionais de forma única, possibilitando produzir efeitos no seu desenvolvimento. Não

obstante o contexto, repleto de obstáculos, enfrentado pela criança, os efeitos produzidos foram positivos em seu desenvolvimento.

Outro fator possivelmente determinante para a adoção do biculturalismo é a interferência da família. Seu pai se mostrou muito interessado no aprendizado do filho, sendo ele de grande referência para o aluno como incentivador e apoiador, conforme a professora A. relata: “B. chegava na sala e dizia “Pro, meu pai falou ‘muito bem, garoto! Você foi bem!’” e eu até repetia para ele na sala quando ele realizava alguma atividade que ele ia bem. Eu dizia ‘Aí garoto, você foi bem!’” (Entrevista, A., 2022). Participa sempre, também, das reuniões pedagógicas, mantém contato com a escola, auxilia nas tarefas escolares. Além disso, os irmãos ajudam na medida de seus conhecimentos; já sua mãe não fala o Português e não houve aparente preocupação com sua integração por parte da escola.

Por fim, a forma de acolhimento que a escola apresentou também contribuiu para a integração do aluno. Projetos de valorização da cultura afrodescendente foram desenvolvidos, com histórias, músicas, atividades de exposição, vídeos e conversas entre os alunos para conscientização, tudo distribuído dentro da grade curricular, bem como apresentações de danças culturais. A presença de muitas crianças negras e de diferentes etnias na escola também é marcante.

O que corrobora com o que Ramos (2006) ressalta, mostrando-se significativa a disposição de acolhimento por parte do grupo de destino para a adoção de uma estratégia de aculturação integrativa. Sendo isso demonstrado também nas falas das professoras, as quais relatam que os adultos da escola (professores, operacionais e funcionários da cozinha) frequentemente se direcionam ao aluno para averiguar seu bem-estar em vários aspectos, tais quais alimentação, vestimenta, dificuldades na adaptação no ambiente escolar entre outros. Essa postura vem sendo assimilada pelas crianças que, por consequência, reproduziram-na, sendo solícitas e abertas com o imigrante.

A proposta da intervenção corrobora com o papel ativo da escola aculturação da criança imigrante conforme acima analisado, dessa forma, a discussão a seguir considera os processos pelos quais os comportamentos das crianças passaram no decorrer da condução das atividades, levando em consideração a forma como se engajaram ou não no que era proposto, como houve as mobilizações corporais e as interações entre os participantes.

O primeiro dia de intervenção teve como objetivo, além de trabalhar os aspectos físicos preparando os músculos para as atividades, explorando a consciência corporal e espacial, ritmo e musicalidade, teve como foco principal o incentivo do trabalho com as intersubjetividades. Foram 03 (três) momentos que foram elaborados com o intuito de trabalhar três dimensões diferentes.

Começando com o trabalho com as articulações, a ideia era mobilizar as singularidades de forma que as crianças eram orientadas a não interagirem com os amigos ao lado, fechar os olhos e prestar atenção apenas em seus próprios movimentos. Elas seguiram o que fora proposto de forma satisfatória, mas apresentaram certa restrição de movimentos, pouco uso das partes do corpo limitando-se mais a balançar braços e pernas.

Considerando que o corpo é o primeiro modo como conhecemos o mundo e nos apropriamos dele, bem como forma inicial de modelagem das nossas subjetividades a partir de ideias, regras e normas sociais que os adultos impõem sobre as crianças em seu processo de socialização, podemos destacar como elas são atravessadas pela disciplina corporal e sujeitas a formas fixas de postura e movimento (PROBST; KRAEMER, 2012).

A escola, como instituição inserida em um contexto histórico e cultural capitalista e, por meio da construção de práticas pedagógicas coercitivas baseadas nas relações verticais de poder, é instrumento de perpetuação de padrões corporais considerados adequados, o quais foram constituídos com base na ideologia da ordem vigente (PROBST; KRAEMER, 2012; VICENTINI; BARROS, 2017).

Dessa forma, podemos ver como os participantes inicialmente ainda se colocam em posição de ausência de liberdade corporal e retraimento, se mostram receosos a explorarem outras movimentações ou o espaço por terem sua corporalidade domesticada pelas práticas pedagógicas impostas pela escola, como por exemplo permanecerem sentados durante todo o tempo de aula em suas carteiras sem grande possibilidade de movimentação.

Com o prosseguimento da execução do planejamento, deu-se início ao “Jogo do Espelho”, com a proposta de começar a desenvolver a interação em subgrupos de número reduzido (duplas). Durante esse aquecimento, todas as crianças se envolveram, mesmo as que, inicialmente, não tivessem se mostrado interessadas, com a exploração do espaço pelo deslocamento delas, usando os 3 (três) planos (médio, baixo e alto), diferentes apoios (mãos, pernas, braços), bem como a utilização de novas formas de ocupação do corpo na sala de aula.

A troca de olhares e a construção conjunta de movimentos eram presentes, proporcionando, assim, uma atividade que permitisse interação na relação criança-criança na qual a comunicação, nesse caso corporal, era necessária. Essa proposta se coloca justamente como efetivação do papel do adulto no contexto do desenvolvimento infantil, ou seja, promover exercícios que tenham como centro a interação com o outro, fundamental para a formação do humano. Assim, ocorreu o encontro de dois indivíduos que tinham modos de agir sobre o mundo histórica e culturalmente determinados por meio de processos de

apropriação, resultando, então, em novas criações e transformações da cultura na corporalização dessa interação através da dança (VICENTINI; BARROS, 2017).

Ao inverter os papéis formando duplas com crianças que tinham menos afinidade umas com as outras, houve um episódio relevante com a dupla que a criança imigrante escolheu. Durante o Jogo, J. começou a ser agressivo com B., empurrou-o no chão com força, que caiu por cima de uma lixeira e ameaçou chorar, mas não chorou e se colocou atrás de mim. A professora R. chegou para repreender a atitude agressiva e em seguida comentou comigo que eles não costumam ser assim e nunca tem briga entre eles.

Partindo desse episódio, seria possível depreender que a atividade teria criado um campo de liberdade para as crianças que permitiu que elas expressassem comportamentos que normalmente não ocorrem no dia a dia do ambiente escolar, mas que podem estar de certa forma latentes. Outra hipótese a ser considerada é a da movimentação de uma das crianças gerar incômodo na outra, culminando, assim, em reações agressivas.

A última atividade, “Jogo da Agulha”, apresentou complicações para sua execução devido à grande agitação que as crianças demonstraram e tornou difícil sua condução. Desta forma, foi permitido que fizessem uma rodada cada grupo e então se deu por finalizada a dinâmica.

Se considerarmos o conjunto completo das atividades (trabalho de articulações e o Jogo do Espelho em suas duas etapas) como uma obra artística agregada em suas fases, uma interpretação possível seria a sua composição ser formada pela sala de aula e os corpos das crianças, considerando que a acumulação da riqueza humana está presente em cada um deles já que se constituem como produto da dialética interiorização-exteriorização, definindo assim a dimensão conteúdo da obra. Já a dimensão forma seria considerada como a articulação de todos os movimentos das crianças em todas as fases desenvolvidas, porém devemos ressaltar que não seria apenas suas formas descritivas, mas seus arranjos de modo que haja uma articulação com seus conteúdos.

Deste modo, no decorrer das dinâmicas, a composição da obra artística estruturaria uma síntese no sentido marxista. As crianças aos poucos se apropriaram do espaço escolar (sala de aula), de seus corpos e seu desenvolvimento perpassado pela apropriação cultural para então o negar e posteriormente gerar algo completamente novo, superando o que era conteúdo.

Gerando, a partir de tudo isso, emoções antagônicas culminando na catarse, sendo percebido não só pelas crianças que compunham a obra evidenciado pela euforia no final da atividade, mas também pela pesquisadora. Ao conduzir e presenciar todas as atividades, bem

como sua evolução, houve geração de incômodo na pesquisadora. Colocando-se em posição de não-neutralidade, de envolvimento afetivo no decorrer da pesquisa, considerando também que emoções eram suscitadas em si a partir do que era produzido pelos alunos, já que a afetividade não se colocava como variável a ser controlada, mas acolhida e analisada juntamente com todas as outras. Dessa forma, entende-se que, no papel de fruidora, houve promoção de resposta estética, e então catarse, também na pesquisadora.

Fundamentado nisso, foi propiciada uma atividade, além de todos os processos já realizados no cotidiano escolar, a qual teve como objetivo contribuir para mudanças nas organizações psicológicas em todos que participaram (inclusive na pesquisadora) por meio da catarse. Houve movimentação das emoções contraditórias, sejam elas o aproveitamento da atividade e a grande euforia (para as crianças), tal qual o contentamento com a condução da dinâmica e o incômodo com a intensa movimentação das crianças (para a pesquisadora). Assim fora oportunizada a superação das emoções contraditórias pela oposição entre forma e conteúdo — e por consequência dessa oposição a catarse — possibilitando, então, um salto qualitativo, uma alteração da própria estrutura da consciência.

Consoante a essa análise, podemos nos reportar também ao conceito de Coreocartografia em duas dimensões. A primeira é a fuga dos dispositivos de controle sobre os corpos que se colocou como objetivo da intervenção desta pesquisa e foi de certa forma alcançado (considerando as limitações de tempo-espço) com a construção de um espaço onde as crianças se sentiam confortáveis para expressar suas subjetividades por meio do corpo, o que se expôs crucial para a construção da obra como um todo. Enquanto que a segunda dimensão é a inclusão da afetividade no ato de pesquisar, que aqui é considerado e inserido na discussão.

Constatou-se, na escola participante, por meio do Projeto “Estudo é Tudo”, a criação de uma sala específica para crianças com alguma defasagem na aprendizagem, com programa de estudo próprio focado na alfabetização como forma de recuperação do nível de estudo em um mesmo ano escolar. O projeto consiste na avaliação dos alunos e seleção dos que ainda não estão alfabetizados para que assim sejam retirados de suas salas para integrar uma turma exclusiva a fim de serem alfabetizados. Nesse período, permanecem em aula apenas com a disciplina na qual tinham dificuldade (no caso língua portuguesa). Conforme as crianças progredirem no estudo retornam à sala de origem, entretanto, como consequência, apresentam déficit nas outras disciplinas como matemática e história.

A turma participante do estudo, formada a partir do Projeto mencionado, tem em seu quadro de alunos crianças do terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental I, sendo um dos alunos, B., imigrante em processo de inclusão. As vivências no campo, bem como as

entrevistas com as professoras, revelaram que a autoimagem dessas crianças foi afetada pelo Projeto, sendo tanto estigmatizadas por outras crianças das outras turmas como por si mesmas, conforme declarado em uma das entrevistas com a professora R. O que se mostra congruente à perspectiva apresentada por Caldas (2010), a qual aponta os efeitos emocionais e na construção da subjetividade dos alunos que frequentam as classes de reforço, sendo o “não saber” e a incapacidade presente nas falas desse grupo.

Considerando isso, as estratégias para valorização das crianças elaboradas pela coordenadora (P.), objetivando lidar com essa questão de baixa autoestima, são declarar aos alunos que “gosta mais” deles, espirrar na sala, todos os dias, uma essência que denomina de “cheirinho da inteligência”, com base em aromaterapia, falando às crianças que, com aquela essência, elas ficariam inteligentes.

Perante este quadro, podemos depreender que a classe do projeto “Estudo é Tudo” se constitui como “sala de recuperação”, uma vez que promove a segregação de alguns alunos que, mesmo não sendo taxados com fracasso ou atribuídas explicações biológicas ou emocionais à sua defasagem, de acordo com a entrevista com a professora R., não estão no mesmo ritmo de aprendizagem dos demais da turma. Esta prática pedagógica deve ser considerada uma forma de alienação, já que a escola é espaço para promover a máxima apropriação das qualidades humanas (VICENTINI; BARROS, 2017) e, quando se impede o acesso a essas riquezas, há um consequente impedimento do desenvolvimento infantil e por consequência da humanização das crianças (CALDAS; SOUZA, 2014).

Apesar disso, ressaltamos a postura de uma das professoras, A., que se mostrou comprometida com o aprendizado dos alunos, considerando os aspectos individuais de cada um, fazendo apostilas próprias para cada “fase” do estudo da língua portuguesa, o que poderia ser uma alternativa à criação de uma classe separada. Além disso, contribuiu para adaptação de B., ressaltando a importância do acolhimento do professor, que é espelhado pelas outras crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como promotora de desenvolvimento é posta neste estudo a partir da perspectiva de um espaço potenciador de corporalidades diversas e infixas, que fogem da lógica reprodutora do sistema vigente. Prezou-se a construção de um espaço artístico libertário, que proporcionou possibilidades de interação entre os participantes e objetivou ressaltar entendimentos sobre o ato motor como impulsionador da aprendizagem e desenvolvimento infantil conforme proposto por Wallon (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Propôs-se juntamente contribuir para o processo de aculturação por meio desse instrumento artístico dentro do espaço escolar, objetivo que foi atingido na medida que a criança imigrante teve sua cultura valorizada perante os colegas de sala e a professora, além das atividades evocarem manifestações do aluno sobre seus gostos culturais.

Destacamos, porém, as limitações deste estudo, já que não foi possível obter modificações significativas nos comportamentos e relações dos participantes, bem como na adoção da estratégia aculturativa do imigrante, visto que o tempo e a frequência de presença na escola foram reduzidos considerando a proporção da pesquisa. Porém, consideramos que houve uma contribuição para esses processos, que pode abrir novas discussões e possibilidades para a escola em questão.

Desta forma, seria aconselhável que se desse continuidade ao estudo, com a ampliação do número de turmas participantes e de escolas envolvidas, para que se possa verificar mais eficazmente os efeitos de intervenções como a proposta. Dado que a presente pesquisa teve apenas um aluno imigrante como participante, o que restringe possíveis inferências generalizadoras, entretanto é possível que B. possa ser representativo de várias outras crianças imigrantes.

Por fim, destacamos a importância da atividade de pesquisa dentro da graduação de Psicologia, a qual proporciona experiências inigualáveis de contato com o campo de atuação e de produção de conhecimento, enriquecendo a formação acadêmica, mas principalmente a formação humana. A participação ativa na condição de pesquisadora foi decisiva para a escolha do rumo profissional que essa poderia tomar, sendo acolhida pela perspectiva de construção de uma Educação mais inclusiva, libertária e potencializadora já no “dia de hoje” com a contribuição da Psicologia Escolar e Educacional. Construção essa na base da entrega pessoal afetiva como postula Paulo Freire “Eu nunca poderia pensar em Educação sem amor.”

6. REFERÊNCIAS

A. (inicial da entrevistada). Entrevista [mai, 2022]. Entrevistadora: Letícia F. B. Santos. Jundiá, 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. [S.I.]: Papirus, 2020.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**. [S.I.], v.26, n.1, p. 22-31, 2014.

BRASIL. Lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jul.1997.

CALDAS, R. F. L. **Recuperação Escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – Um estudo a partir da Psicologia Escolar**, 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São - 2010.

CALDAS, F. L.; SOUZA, M. P. R. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, [São Paulo], v. 18, n. 1, 2014.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; QUINTINO, F; COELHO, N. C; MACEDO, M; SILVA, B G. Dados Trimestrais do OBMigra: 1º Trimestre de 2022. **Observatório das Migrações Internacionais**, Brasília, OBMigra, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-trimestrais>. Acesso em: 16 ago. 2022.

COORDENADORES Pedagógicos conhecem os novos materiais didáticos do Programa Estudo é Tudo! **Prefeitura de Jundiaí**, Jundiaí, 5 mar. 2022. Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2022/03/05/coordenadores-pedagogicos-conhecem-os-novos-materiais-didaticos-do-programa-estudo-e-tudo/>. Acesso em: 07 ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

GALINDO, D.; MILIOLLI, D. Coreocartografia: corpos, dança, pesquisa em psicologia. **Polis e Psique**, [Cuiabá], v.7, n.3, p. 26-42, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

L. (inicial do entrevistado). Entrevista [mai, 2022]. Entrevistadora: Letícia F. B. Santos. Jundiaí, 2022.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.I.], v. 7, n. 2, 2012.

R. (inicial da entrevistada). Entrevista [abr, 2022]. Entrevistadora: Letícia F. B. Santos. Jundiaí, 2022.

RAMOS, N. Migração, aculturação, stress e saúde. Perspectivas de investigação e intervenção. **Psychologica**, [Lisboa], n.41, p.329-350, 2006.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

TASHIMA, J. N.; TORRES, C. V. Percepções de Brasileiros acerca do processo de adaptação cultural ao Japão. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v.26, n.52, p. 223-241, 2018.

VICENTINI, D.; BARROS, M. S. F. A humanização da criança na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, A. V. et al. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-USF**, Itatiba, v. 10, n. 2, p. 191-199, 2005.

Contatos: leticia.fb.santos@gmail.com e roseli.caldas@mackenzie.br